

Волкова Г.А. Логопедическая ритмика:

Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М:

Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с. –

(Коррекционная педагогика).

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебник Г.А. Волковой — первая книга в нашей стране, посвященная проблемам логоритмического воздействия на лиц с речевой патологией. Автор впервые создала логопедическую ритмику как специальную науку, определив ее объект, предмет, цель, задачи, естественно-научную основу, принципы и методы и разработала содержание логопедической ритмики как одной из форм своеобразной активной терапии. В книге впервые представлены методики использования логопедической ритмики в коррекции дислалии, ринолалии, дизартрии, нарушений голоса, алалии, афазии.

Благодаря эрудиции, большому опыту научной и практической работы Г.А. Волкова по-новому решила проблему преодоления заикания у детей средствами логопедической ритмики. Развивая идеи Н.А. Власовой, В.А. Гринер (30—50-е годы XX в.), автор показала необходимость поэтапного и дифференцированного использования логопедической ритмики в коррекции заикания.

В процессе всестороннего изучения детей, подростков и взрослых с расстройствами речи автор разработала методику обследования у них состояния психомоторных и сенсорных функций.

Достижением автора является создание общих и специфических принципов логоритмической работы, на основе которых ею созданы дифференцированные методики, практические рекомендации по логоритмическому воздействию на пациентов.

В книге раскрыты основные звенья логопедической ритмики, показаны особенности развития и коррекции неречевых психических функций и процессов и речевой функциональной системы у лиц с речевой патологией.

Мы считаем, что книга Г.А. Волковой интересна и полезна для дефектологов, логопедов, психологов, музыкальных руководителей, педагогов дошкольных и школьных учреждений.

Ректор Института специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Рауля Валленберга, доктор биологических наук, профессор И.М. Шипицына.

ОТ АВТОРА

На факультетах коррекционной педагогики педагогических институтов осуществляется подготовка логопедов, воспитателей, дефектологов специальных учреждений. Они призваны активно участвовать в социальной реабилитации и адаптации людей с нарушениями речи и интеллекта.

Одной из основных задач комплексного психолого-логопедического, педагогического и лечебно-оздоровительного воздействия на лиц с речевыми и интеллектуальными расстройствами является формирование, развитие и коррекция

их неречевых процессов и речевой функциональной системы с учетом личностных особенностей.

Цель учебного пособия — помочь студентам овладеть методикой работы пологоритмическому и музыкально-ритмическому воспитанию лиц с речевой патологией и использовать логопедическую ритмику в системе комплексных реабилитационных методик.

Овладение данными знаниями опирается на предшествующие курсы: «Анатомия, физиология и патология человека», «Невропатология», «Нейрофизиология», «Нейропсихология», «Психолингвистика», «Логопедия».

Приобретенные студентами знания по вышеуказанным курсам обуславливают понимание ими этиологии, механизмов, симптоматики речевых расстройств, возможность целенаправленного применения комплексного медико-психолого-педагогического воздействия на людей с речевой патологией. Знание различных методов и приемов коррекционной работы позволит студентам определить место логопедической ритмики в системе реабилитации методик.

Учебное пособие написано в соответствии с действующей программой. Оно состоит из 3 частей. В первой части («Общие вопросы логопедической ритмики») определены предмет, принципы, методы, естественно-научная основа логопедической ритмики; раскрыты основные понятия данной науки; освещена система логоритмического воспитания в России и за рубежом.

Во второй части («Содержание и структура логопедической ритмики») показано значение музыки в развитии личности; изложены средства логопедической ритмики.

В третьей части («Логопедическая ритмика в системе реабилитационных методик») раскрыты содержание и методы логопедической ритмики в коррекционной работе с лицами, страдающими заиканием, дислалией, ринолалией, дизартрией, нарушениями голоса, алалией, афазией, и даны организационно-методические рекомендации по логоритмическому воспитанию в речевом учреждении.

Содержание учебника ориентировано преимущественно на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Обусловлено это тем, что, во-первых, подавляющее большинство речевых нарушений возникает и развивается в дошкольном возрасте; во-вторых, в стране расширяется сеть дошкольных речевых учреждений и имеется потребность в разработке системы логоритмического воспитания детей. По мере необходимости освещены особенности работы с подростками и взрослыми.

Выражаю глубокую благодарность и признательность Вере Александровне Гринер, рецензенту первого издания «Логопедической ритмики» (М., 1985).

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ ГЛАВА ПЕРВАЯ. ПРЕДМЕТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Логопедическая ритмика является своеобразной формой активной терапии, средством воздействия в комплексе методик и учебной дисциплиной.

Первое понимание логопедической ритмики основано на сочетании слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними.

Второе понимание логопедической ритмики обуславливает включение ее в любую реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с различными аномалиями развития и нарушения речи.

Как учебная дисциплина логопедическая ритмика обогащает знания студентов методиками коррекционной работы.

1. ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Объектом логопедической ритмики является структура речевого дефекта, неречевые психические функции и речевые нарушения у лиц с речевой патологией.

Предметом — многообразные нарушения психомоторных, сенсорных функций и система движений в сочетании с музыкой и словом.

Цель — преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация человека к условиям внешней и внутренней среды.

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные.

В результате решения оздоровительных задач у людей с речевыми нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений.

Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитию ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений, организаторских способностей. При реализации образовательных задач люди с речевой патологией усваивают теоретические знания в области метроритмики, музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию людей с речевой патологией. Решение воспитательных задач содействует:

1) развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;

2) развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности;

3) воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности и др.

Коррекционная направленность занятий обусловлена учетом механизма и структуры речевого нарушения, комплексностью и по этапности логопедической работы. Логопед учитывает возрастные и личностные особенности пациента, состояние его двигательной системы, характер и степень нарушения речевых и неречевых процессов: пространственного праксиса, гнозиса, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти и т.д.

Все эти задачи решаются в зависимости от типа специального учреждения: речевой детский сад; речевая группа при массовом детском саду, при детском доме

— дошкольном, школьном; логопедический пункт при массовой общеобразовательной школе; логопедический кабинет в детской, взрослой поликлиниках, в психоневрологическом диспансере; стационар, полустационар, санаторий.

2. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Логопедическая ритмика строится на дидактических и специфических принципах. Они связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем людей с речевыми расстройствами.

Общедидактические принципы. Принцип систематичности обуславливает последовательность изложения материала всего курса логопедической ритмики, соотнесение теоретических положений и их практическую разработанность, определяет раскрытие тем курса и распределение материала внутри них. Этот принцип является обязательным и для всего логопедического и логоритмического комплекса мероприятий, используемых в отношении лиц с различной речевой патологией. Систематичность заключается в непрерывности, регулярности, планомерности коррекционного процесса, определенного для развития, воспитания и перевоспитания тех или иных функций при различных речевых расстройствах (двигательной сферы, мимических мышц, тонкой произвольной моторики, слухового внимания, речевого слуха, просодических компонентов речи и т.д.).

Ежедневное выполнение в определенное время различных по своему характеру логоритмических упражнений (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок, упражнения на сочетание ритма движений и речи и т.п.) приучает детей и взрослых к установленному щадяще-оздоровительному режиму. Под влиянием регулярных логоритмических занятий в организме и психомоторике происходит положительная перестройка различных систем, например сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, речедвигательной, сенсорной и др.

Логоритмическая коррекция требует повторения вырабатываемых двигательных навыков. Только при многократных систематических повторениях образуются здоровые двигательные динамические стереотипы. Для эффективного повторения необходимо усвоенное сочетать с новым, чтобы процесс повторения носил вариативный характер: изменение упражнения, условий выполнения, разнообразие приемов, различия в содержании занятий. Вариативность упражнений вызывает ориентировочно-исследовательский рефлекс, интерес, эмоции, повышает внимание. Включение новых раздражителей в выработанный динамический стереотип следует производить без резких изменений, при условии соблюдения постепенности. И.П. Павлов подчеркивал, что в педагогике (а значит, и в логопедической ритмике) постепенность и упражняемость (тренировку) следует считать основным физиологическим правилом.

Принцип сознательности и активности. В процессе логоритмического воспитания и перевоспитания лиц с речевыми расстройствами важно опираться на сознательное и активное отношение ребенка, взрослого (в отношении заикающихся детей начиная со школьного возраста) к своей деятельности. Самостоятельная, активная деятельность ребенка находится в зависимости от возникающего интереса

к предлагаемому заданию, сознательного его восприятия, понимания цели и способа выполнения. Активность детей дошкольного возраста на логоритмических занятиях стимулируется эмоциональностью педагога, образностью музыки, различными играми или игровыми приемами и упражнениями. В школьном и взрослом возрасте, помимо этого, используются прямые инструкции (команды, элементы соревнования, поощрение и т.п.).

Принцип наглядности обуславливает широкое взаимодействие показателей всех анализаторов, непосредственно связывающих человека с окружающей действительностью. Любое познание начинается с чувственного восприятия. Формирование движений в сочетании со словом и музыкой, изучение их взаимосвязи осуществляется с показателями всех рецепторов: органов зрения, слуха, вестибулярного, проприоцептивного, двигательного аппаратов и др. Взаимосвязь показателей различных рецепторов обогащает образ движения, его восприятие, его связи с речью и музыкой. При нарушенных функций, в целях коррекции, принцип наглядности осуществляется путем показа педагогом движения. Непосредственная зрительная наглядность рассчитана на возникновение эстетического восприятия, конкретного представления движения, правильного двигательного ощущения и желания его воспроизведения. Помимо непосредственной наглядности, большую роль играет опосредованная наглядность, когда необходимо пояснить отдельные детали и механизмы движения, которые скрыты от непосредственного восприятия (например, использование кинофильмов, графиков движений, магнитофонных записей музыкальных произведений в работе со взрослыми заикающимися, большими с афазией). Большое значение имеет образное слово, которое связано с двигательными представлениями и вызывает конкретный образ движения. Такая взаимосвязь форм наглядности определяется единством чувственной и логической ступеней познания, взаимодействием первой и второй сигнальных систем.

Принцип доступности и индивидуализации предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей лиц с речевыми нарушениями. Он обусловлен разным развитием физиологии и биомеханики взрослых и детей, разным методическим подходом к построению логоритмического занятия, разными средствами, формами воздействия и т.д. Оптимальная мера доступности определяется возрастными и двигательными возможностями лиц с речевыми расстройствами, влиянием речевого нарушения на их личность и степень трудности заданий.

Одним из условий доступности является преемственность двигательных, речевых и музыкальных заданий. Практически это достигается правильным распределением материала на занятиях в течение коррекционного курса. При последовательном усвоении различных словесно-музыкально-двигательных координации и преодолении трудностей у пациентов развивается способность координировать и совершенствовать всю двигательную и речедвигательную систему. Повышение требований тогда приводит к положительным результатам, когда связанные с ними нагрузки посильны пациенту, не превышают функциональных возможностей организма, т.е. соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям.

Необходимым условием для соблюдения принципа индивидуализации является предварительное выяснение характера патологического процесса: этиопатогенетическое, симптоматическое, диагностическое обследования, а также уточнение реабилитационного потенциала занимающегося. Индивидуальный подход предполагает также учет типа высшей нервной деятельности, возраста, пола, профессии, двигательного статуса.

Принцип постепенного повышения требований определяет постановку перед занимающимся более трудных новых заданий: двигательных, музыкальных, словесных. В процессе их выполнения расширяется и обогащается объем двигательных умений и навыков, совершенствуется произвольная и речевая моторика, нормализуются темп и ритм речи в соответствии с заданным музыкальным темпом и ритмом. Переход к новым заданиям осуществляется постепенно, по мере закрепления формирующихся навыков. Требуется определенное время, чтобы в двигательной сфере ребенка (взрослого) произошли приспособительные перестройки, помогающие ему регулировать и речевую деятельность.

Все рассмотренные общедидактические принципы могут быть реализованы лишь при условии их взаимосвязи.

Специфические принципы. Принцип развития предполагает учет многих параметров: развитие личности человека с речевой патологией; самого патологического неречевого и речевого процессов; сохранных функциональных систем и тех изменений, которые наступают в организме, двигательной сфере и речи человека с речевым расстройством. Принцип развития обуславливает одновременное осуществление в процессе двигательной деятельности умственного, нравственного, эстетического и сенсорного воспитания.

Принцип всестороннего воздействия влияет на организм в целом. Ритмические и логоритмические средства повышают общую тренированность организма, совершенствуют нервнорефлекторные механизмы регуляции, создавая новые взаимоотношения между функциональными системами организма.

Этиопатогенетический принцип объясняет дифференцированное построение логоритмических занятий в зависимости от причины и патогенеза речевого расстройства. При заикании, дислалии, дизартрии, ринолаллии, афазии и других нарушениях занятия строятся по-разному. Например, при заикании логоритмические занятия направлены на коррекцию моторных нарушений, воспитание внимания, тормозных установок, произвольного поведения, связи между речевой и общей моторикой и т.д. с соответствующими специфическими средствами воздействия на речь заикающегося; а при ринолаллии особое внимание уделяется воспитанию слухового внимания, дифференциации ротового и носового дыхания, снятию назализации и т.д.

Принцип учета симптоматики определяет физические возможности людей с речевой патологией, ослабленность детей с заиканием, с алалией, наличие параличей и парезов (или иной неврологической симптоматики) при алалии, афазии, дизартрии, частичную или средней степени выраженности ограниченность движений больных с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Принцип комплексности предполагает связь логопедической ритмики с медико-психолого-педагогическими воздействиями и основными видами музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения и т.д.). Например, на логоритмических занятиях с заикающимися следует опираться на те установки, которые они получили во время сеанса психотерапии и логопедических занятиях, или у детей с дизартрией после лекарственной терапии или физиотерапии использовать приближающееся к норме состояние мышечного тонуса и т.д.

Методы логопедической ритмики

Круг вопросов, которые изучает логопедическая ритмика, довольно широк. Поэтому при исследовании применяются как педагогические методы, так и методы, используемые в смежных науках — социологии, психологии, физиологии и др.

В логопедической ритмике используются методы анализа и обобщения литературных данных, педагогического обследования и эксперимента.

Методы анализа и обобщения литературных данных. Любое исследование по логопедической ритмике начинается со знакомства с библиографией. Исследователь систематизирует литературные источники по проблемам, внутри каждой проблемы делит материал по определенным разделам. Анализ и обобщение литературных данных применяются и в теоретическом, и в экспериментальном исследованиях. В теоретическом исследовании этот метод может быть единственным, так как именно с его помощью можно проследить, например, как складывался тот или иной коррекционный метод, та или иная реабилитационная методика. В экспериментальном исследовании этот метод помогает установить, насколько изучена данная проблема, в какой мере освещена в специальной литературе, какие вопросы требуют проверки.

Многие данные, важные для логопедической ритмики, можно почерпнуть из документов, составляемых работниками дошкольных и школьных учреждений, логопедами. К таким документам относятся, например, календарный план работы на неделю, планы-конспекты музыкальных и логопедических занятий, планы-сценарии детских утренников; дневники воспитателя, логопеда, методиста; протоколы педагогических совещаний, протоколы анализа просмотренных логопедических, музыкально-ритмических занятий, журналы учета состояния здоровья, физического развития взрослых и детей, речевые карты, дневники наблюдений, журналы динамики коррекционного воздействия и др. Данные, выявленные в результате анализа подобных документов, могут быть использованы как гипотеза исследования. Для получения фактов о психомоторном, речевом развитии подростков и взрослых можно использовать анкеты, опросники, беседу. В анкетах и опросных листах ответы должны быть в письменной форме. Их используют в начале исследования. Более подробные материалы могут быть собраны во время беседы по заранее разработанному плану. Планируя беседу, исследователь учитывает возрастные, индивидуальные, психологические особенности испытуемого, характер и степень нарушения моторики, речи, отношение пациента к дефекту и многое другое.

Методы педагогического обследования. Прежде всего они включают педагогическое наблюдение, которое организуется специально и имеет

сформулированную задачу, предмет наблюдения, а также систему фиксации факторов. При этом исследователь не вмешивается в ход педагогического процесса. Наметив рабочую гипотезу, исследователь накапливает факты, которые подтверждают или опровергают его предположение. Педагогическое наблюдение ценно тем, что позволяет изучать объекты в естественных условиях. Следует только широко использовать методы точной регистрации фактов: фотосъемку, киносъемку, магнитофонную запись, стенографирование и др. Методом хронометрирования определяется время, затрачиваемое на выполнение движения, на подвижную игру, танец, на часть занятия или на занятие в целом. Результаты наблюдений заносятся в журнал, протокол, дневник.

При обработке полученных данных отсеиваются случайные факты, выявляются закономерности, делаются выводы и обобщения. Если фактов недостаточно, то проводится повторное педагогическое наблюдение.

Большой интерес представляет самонаблюдение по заданию исследователя. К самонаблюдению обращаются, например, при так называемом «суггестивном представлении», когда необходимо включить зрительные, тактильные, кинестетические ощущения: при артикуляторных упражнениях перед зеркалом, пении, выполнении движения в статике и в динамике без сопровождения речью и в сопровождении речи и т.д. Следует только помнить, что самонаблюдение можно использовать преимущественно у взрослых; самонаблюдение ведется в основном за действиями и движениями — их легкостью, трудностью, результатами; лицо, занимающееся самонаблюдением, должно

получать исчерпывающие инструкции о методике самонаблюдения и фиксации его результатов. При обобщении данных самонаблюдения необходимо учитывать как индивидуальные различия пациентов, так и суждения испытуемого по существу и организации самонаблюдения. В исследованиях по логопедической ритмике целесообразно комбинировать открытое и скрытое наблюдение.

Открытое наблюдение представляет больше возможностей охватить все стороны интересующего явления, но вместе с тем и больше подвержено отрицательному действию эффекта присутствия исследователя: проходит ли музыкально-ритмическое занятие, пение, логопедическая ритмика и т.д., присутствие постороннего сковывает занимающихся, особенно подростков и взрослых, лиц с выраженными нарушениями в двигательной и речевой сферах. Скрытое наблюдение за деятельностью занимающихся снимает с последних чувство подконтрольности и часто дает дополнительные сведения.

К разновидностям наблюдения относится непрерывное и дискретное прослеживание одного акта поведения или всего процесса овладения двигательным навыком. Наблюдение непрерывно, если оно отражает начало, развитие и завершение явления, например подвижной игры. Непрерывное наблюдение поэтому возможно и в относительно краткие отрезки времени. Например, изучается методика проведения игры-драматизации, приемы хорового пения и т.д. При изучении строя логоритмического занятия законченный период наблюдения составляет 45—50 минут. Однако непрерывное наблюдение невозможно, когда его предметом

становится более продолжительный процесс. В этом случае обращаются к дискретному (прерывистому) наблюдению. Исследователь как бы «подстерегает» обстановку или, создавая ее специально, наблюдает «кадр» изучаемого процесса. Дискретное наблюдение неизбежно при ознакомлении занимающихся с различного рода движениями: общеукрепляющими или развивающими отдельные группы мышц, при ознакомлении с логоритмической терминологией, при овладении движениями в сочетании с речью и др.

Своеобразное наблюдение — поиск. Оно ведется либо широкой полосой захвата более или менее взаимосвязанных педагогических явлений, либо переключением наблюдателя с одного объекта на другой. Например, изучаются занятия по логоритмике с заикающимися разного возраста и в разных учреждениях (речевой группе, речевом стационаре, в речевом санатории, в речевой школе, в поликлинике и т.п.) или изучается построение логоритмического занятия с детьми одного возраста, но страдающими разными речевыми расстройствами (дислалией, дизартрией, алалией). В данном случае должны выявиться и общие закономерности построения занятия, определяемые возрастными психологическими особенностями детей, и специфические отличия, вытекающие из разного речевого дефекта, например дизартрии и заикания.

Поисковое наблюдение, требующее много времени и большой аналитической работы, может дать немало находок и заметно обогатить методику логоритмического воспитания, раскрыть сложные связи логоритмики со смежными науками, с музыкальным воспитанием, выявлять ее воздействие на речевые нарушения.

Принципиально важно осуществление отсроченного наблюдения за результатами коррекционной работы. В данном случае речь идет не столько о разновидности наблюдения как метода, сколько о его временной связи с изучаемым объектом. Исследователю необходимо всегда проводить отсроченное наблюдение, чтобы объективнее оценить эффективность реабилитационной методики и ее раздела — логопедической ритмики.

Факты при логоритмическом исследовании можно собрать и с помощью социологических методов: интервьюирования и анкетирования; анализа взаимодействия, рейтинга, самооценки, парного сравнения.

Интервью и анкета составляются только после предварительного периода исследования (формулировки проблемы, выдвижения рабочей гипотезы, составления плана исследования). Интервью, как правило, предшествует анкете. Различают нестандартизированное интервью, стандартизированное и полустандартизированное. В первом случае формулировка и последовательность вопросов в ходе беседы могут изменяться. Во втором случае вопросы предъявляются в определенной последовательности. Результаты такого интервью легче поддаются регистрации, количественной обработке и сравнению. Как недостатки данного метода можно отметить отсутствие гибкости, невозможности глубоко проникнуть в ситуацию. Полустандартизированное интервью включает в себя как четко сформулированные вопросы, которые не должны изменяться, так и вопросы, которыми исследователь может свободно оперировать.

В процессе опроса рекомендуется выяснять то, что интересует исследователя, косвенно, т.е. через ряд частных вопросов, избегая двусмысленных слов и слишком длинных формулировок. Запись интервью необходимо делать в ходе его или сразу по окончании.

Анкета адресуется одновременно большому числу исследуемых лиц, но недостатков у анкетирования больше, чем у интервьюирования, так как неизвестна ситуация, в которой респондент будет отвечать на вопросы, нельзя установить с ним непосредственный контакт, неизвестно, какую часть анкеты возвратят заполненной.

С помощью анализа взаимодействия изучаются внешние проявления двигательного потенциала исследуемых лиц с речевой патологией, их поведение, способы и возможности коммуникации, проявления согласия и несогласия, отношения к коллективу и индивидам.

Наблюдая людей с речевой патологией в разных видах деятельности (в том числе и двигательной, и речевой), исследователь изучает степень активности, содержание и цель взаимодействия в коллективе, средства взаимодействия; предел деятельности участников, их физический и социально-психологический барьер, симпатии и антипатии; продолжительность ситуации; отклонения от обычного поведения в данной ситуации.

Рейтинг — метод оценивания, косвенного наблюдения — состоит в изучении явления через разностороннюю оценку человеком, непосредственно его наблюдавшим, иногда на протяжении многих лет. Так, сведения методом рейтинга можно получить о пациенте от лечащего врача, воспитателя, родителей и др. Недостаток метода в том, что выводы делаются на основании субъективных мнений, но ведь и наблюдение самого исследователя тоже не лишено субъективности. Результаты наблюдения в условиях рейтинга можно выразить в численных величинах, используя различные оценочные шкалы, что дает возможность широко применять математический аппарат при обсчете и анализе данных.

Метод самооценки может показать реальное поведение человека с речевой патологией и двигательными расстройствами, выявить двигательный потенциал, степень нарушения общей и речевой моторики, влияние этих расстройств на поведение, на взаимоотношения с окружающими и др.

Метод парного сравнения предусматривает особую технику, заключающуюся в том, что сопоставление социальных признаков и объектов проводится попарно по двум имеющимся рядам: если они «равны» между собой, отмечается единицей, если какой-то элемент имеет преимущество, тогда он отмечается двумя баллами. Объект, уступающий по уровню проявления качества, получает ноль. В методике парного сравнения за основу берется единственная характеристика человека, например состояние общей моторики. Определяются основные признаки: статическая и динамическая координация движений, плавность и переключаемость движений, тонус. Эти качества сравниваются с такими же у другого человека. Методика парного сравнения относительно проста, дает возможность использовать компетентных судей, экономна во времени в период сбора материала; ее результаты поддаются статистической обработке; имеет широкую сферу применения (для образования интервальных шкал, группировок лиц по состоянию функций или по

достижениям, для построения эксперимента, выяснения различного рода зависимостей между общей и речевой моторикой, вниманием и переключаемостью движений, между состоянием речи и логоритмическим воздействием т.д.).

Экспериментальные методы исследования. При естественном эксперименте занятия проводятся без отступлений от обычных занятий логопедической ритмикой. Лабораторный эксперимент заключается в создании искусственной обстановки и устранении побочных влияний. Эксперименты могут проводиться с целью выявления определенных фактов или их зависимостей (абсолютный эксперимент) или для сравнения каких-то показателей (сравнительный эксперимент). В сравнительных экспериментах участвуют две или несколько однородных групп (по полу, возрасту, речевому расстройству, двигательному статусу и т.д.). Занятия в них отличаются каким-либо одним признаком, например введением упражнений, укрепляющих определенную группу мышц. Эксперимент обычно проводится в несколько этапов. Для большей достоверности результатов применяются схемы так называемого «перекрестного эксперимента». Например, в первом эксперименте одна группа занимается по первой методике, другая — по второй. Во втором эксперименте методики в группах меняются.

Разновидностью экспериментального исследования является тест — test — проба, испытание, исследование.

В логопедической ритмике тесты можно использовать для сравнения результатов выполнения двигательных, двигательноречевых заданий за установленное время (или без ограничения времени) людьми с речевой патологией. Примерами тестирования в логопедической ритмике могут служить метрическая шкала для исследования массовой оценки моторики и моторной одаренности у детей и взрослых Н.И. Озерецкого; задания на выявление возрастных особенностей моторики детей М.В. Серебровской; методика «тест-конфликта» для выяснения личностных особенностей нормально говорящих и заикающихся детей дошкольного возраста Г.А. Волковой, А.Ю. Панасюка и др.

Как и все другие методики исследовательской и практической работы, тест имеет достоинства и недостатки. Достоинством теста является то, что все сформулированные в нем задания, будучи предварительно глубоко обдуманы и экспериментально проверены, раскрывают в максимально короткие сроки и в компактной форме интересующие исследователя признаки. В этом смысле тест превосходит любой другой способ проверки тех же признаков и свойств. Другим, еще более важным достоинством теста является его объективность.

Исследователь, решивший впервые использовать тесты в своей работе, должен:

- а) разработать сам тест;
- б) добиться удовлетворительной надежности теста;
- в) получить удовлетворительную валидность теста.

Задания теста должны быть сформулированы кратко, четко и недвусмысленно важно, чтобы ни в одном из них не содержалось ответа на другое. Понятие надежности в тестологии имеет два значения: с одной стороны, имеется в виду надежность теста как определенного инструмента. С другой стороны, относительная неизменность того предмета, который подлежит измерению. При оценке

надежности теста исходят из того, что тест тем надежнее, чем он более однороден. Существенно, чтобы одна часть, используемая в измерении, давала бы тот же результат измерения, что и другая часть. Для проверки тестприменяется такой прием: тест проводят по какой-то выборке. Затем обрабатываются отдельно четные и нечетные задания. В результате по каждому испытуемому получают решения четных и нечетных заданий. Два ряда данных коррелируют между собой. Тест получает оценку надежности в зависимости от полученного коэффициента. Тест признается достаточно надежным, когда коэффициент не ниже $+ 0,75$ *- $+ 0,80$. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты корреляции $+ 0,90$ и более.

Валидность говорит о степени соответствия теста своему назначению. Валидность может быть выведена только при сопоставлении результатов теста с каким-то критерием, с какой-то оценкой, находящейся вне него, которую обычно называют «внешним критерием». Просматривается связь между валидностью и надежностью. Тест с низкой надежностью не может обладать высокой валидностью. Поэтому важным является выбор внешнего критерия. Критерий должен быть: а) надежным (в том же понимании этого термина, как и в отношении теста); б) «чист», т.е. в оценках заданий теста речь должна идти только о том признаке, который выявляется в тесте, например о статической координации движений, в не о развитии двигательной функции вообще; в) полным, т.е. внешняя оценка должна охватывать с надлежащей полнотой весь тот круг знаний, который обнаруживается при помощи теста.

Следовательно, при составлении теста необходимо проявлять максимальное внимание к исследуемому предмету и наиболее полно отразить это содержание в заданиях теста.

Тесты еще не заняли заметного места в дефектологических исследованиях, в частности, в логоритмическом изучении лиц с речевой патологией, и было бы преждевременным как-то ограничивать область их применения. На наш взгляд тесты полезны будут в исследовании двигательного потенциала, психических функций, в частности, внимания; личностных особенностей, а также в выяснении эффективности различных методик. Например, план для выяснения эффективности различных методик может быть следующим: берутся две группы лиц с одним и тем же речевым нарушением: одна — контрольная, другая — экспериментальная. Обе группы проводятся по тестам, выясняющим состояние их двигательной сферы. Затем одна группа занимается по новой методике, а с другой группой занятия проводятся обычно. После коррекционного курса вновь проводится тест, и результаты обеих групп сравниваются. Обработка полученных материалов позволит сравнить группы количественно и выяснить, в каких именно разделах методики имеются заметные различия между группами.

Можно применять тесты и для решения относительно ограниченных логоритмических задач, например при выяснении состояния общей моторики, или произвольной моторики рук и пальцев, или мимических движений. Наконец, тесты могут использоваться для анализа индивидуальной характеристики усвоения двигательного и речевого материала. Например, у некоторых лиц с речевой патологией выявляется отставание в приобретении двигательных умений или

навыков, формируемых с коррекционной целью. Полезно провести тестирование. Анализируя выполнение тестируемыми отдельных заданий, логопед и логоритмист определяют возможные причины неуспеваемости. В итоге составляется план индивидуальной работы, который основывается на реальном положении, сложившемся в каждом случае.

Количественный учет с помощью тестов дает возможность исследователю сравнить двигательный потенциал лиц, страдающих различными речевыми расстройствами, выявить возможные связи между нарушениями общей и речевой моторики; определить остаточный двигательный резерв; наметить пути логоритмической коррекции. Применение статистических методов при обработке количественных данных повышает объективность результатов исследования.

Математико-статистические методы основываются в первую очередь на ранжировании фактов, т.е. расположении их по порядку возрастания (или убывания) какого-либо свойства, определения их относительной значимости. Например, оценка статической или динамической координации движений, способности к ритмизированию, состояние слухового внимания.

3. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ

В коррекционном обучении и воспитании на логоритмических занятиях используются наглядные, словесные и практические методы.

Наглядные методы обеспечивают яркость чувственного восприятия и двигательных ощущений. Каждый метод имеет целый комплекс разнообразных приемов, которые объединяются общностью задачи и единым подходом к ее решению. В процессе обучения двигательным действиям методические приемы отбираются с учетом степени усвоения двигательного материала, общего развития детей и взрослых, их физического состояния, возрастных и типологических особенностей.

Так, при обучении движению используются различные приемы:

а) наглядно-зрительные — показ педагогом образца движения или его отдельных двигательных элементов; подражание образцам окружающей жизни; использование зрительных ориентиров при преодолении пространства, наглядных пособий (кинофильмов, фотографий, телепередач, картин и т.п.);

б) тактильно-мышечные — включение в двигательную деятельность различных пособий. Например, при ходьбе на пути ставятся воротца-дуги: чтобы их перешагнуть, надо высоко поднять ногу.

Инструкция «не задеть воротца» связывается в сознании пациента с костно-мышечным ощущением при совершении ошибки. И если воротца задеваются, то пациент сам определяет неправильность своего движения. Тактильно-мышечная наглядность выражается также в непосредственной помощи педагога, уточняющего положение отдельных частей тела занимающегося, например, педагог выпрямляет осанку прикосновением руки;

в) наглядно-слуховые — звуковая регуляция движений. Лучшей слуховой наглядностью является инструментальная музыка или песня. Для регуляции движений могут служить народные прибаутки, стихотворения в форме двух-четырёхстиший, звуки бубна, колокольчика и т.п.

Словесные методы обращены к сознанию занимающегося, они помогают осмысливать поставленную задачу и сознательно выполнять двигательные упражнения.

При словесном методе используются следующие приемы:

1) краткое объяснение новых движений с опорой на имеющийся жизненный опыт и представления занимающегося;

2) пояснение, сопровождающее конкретный показ движения или уточняющее его отдельные элементы;

3) указание, необходимое при воспроизведении показанного педагогом движения или при самостоятельном выполнении упражнений занимающимися;

4) беседа при введении новых упражнений и подвижных игр, когда требуется разъяснить двигательные действия, уточнить сюжет подвижной игры и т.д.;

5) вопросы занимающемуся до выполнения им движения для осознания последовательности действий или проверки его представлений об образах сюжетной подвижной игры, уточнения правил, игровых действий и т.п.;

6) команды, распоряжения и сигналы, требующие от педагога различной интонации и динамики. В качестве команд, сигналов можно использовать считалки, игровые зачины, которыми так богато русское народное творчество;

7) образный сюжетный рассказ, служащий для развития выразительности движений и лучшего перевоплощения в игровой образ. Сюжетный рассказ в полторы-две минуты вызывает у занимающихся воссоздающее воображение, способствует зрительному восприятию всей ситуации, стимулирует эмоциональное воспроизведение;

8) словесная инструкция, с помощью которой происходит оживление следов прежних впечатлений в новых сочетаниях и комбинациях, возникает возможность с помощью словесных указаний и объяснений образовать новые временные связи, сформировать новые знания и умения.

Формирование двигательных навыков у ребенка зависит от степени осознания им содержания и структуры упражнения.

Практические методы обеспечивают действенную проверку правильности восприятия движения на собственных мышечно-моторных ощущениях. Разновидностями являются игровой и соревновательный методы.

Игровой — близкий к игровой деятельности детей дошкольного возраста, наиболее специфичный и эмоционально-эффективный, учитывает элементы наглядно-образного и наглядно-действенного мышления; дает возможность совершенствовать разнообразные двигательные навыки, развивает самостоятельность движений, быстроту ответной реакции на изменяющиеся условия, развивает творческую инициативу на логоритмических занятиях.

Соревновательный — используется для совершенствования уже отработанных двигательных навыков, чувства коллективизма. При правильном руководстве соревнование может быть использовано как воспитательное средство для совершенствования двигательных навыков, воспитания морально-волевых черт личности.

Приемы, относящиеся к практическому методу, связаны с наглядностью и словом. Педагог регламентирует весь процесс обучения в соответствии с задачами, содержанием, структурой занятия. Он демонстрирует упражнения, отдельные роли в подвижных играх, роли водящего; показывает, кто лучше и правильнее выполняет задание; выступает в роли судьи, капитана команды.

Занятие проводится фронтально; для совершенствования знакомых движений педагог делит группу и предлагает действовать самостоятельно, стимулирует к творческому поиску. Например, дает такие задания, как изменить упражнение в связи с изменившимся характером музыки, провести подвижную игру с другими правилами, составить варианты игр, придумать новые.

4. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Для понимания сущности логопедической ритмики необходимо объяснить, что такое движение, двигательное умение, двигательный навык, психомоторное развитие, ритм, ритмика, музыкальный ритм, музыкально-ритмическое чувство, музыкально-двигательное воспитание, подвижные игры, кинезитерапия, лечебная ритмика, логопедическая ритмика. Отражая различные явления, данные понятия тесно связаны между собой. Они возникли в разные периоды развития общества. Содержание их углубляется, уточняется по мере развития различных наук о человеке.

Рассмотрим лишь те, которые необходимы для изучения данного курса.

Движение является основным биологическим качеством живой материи, оно развивается и совершенствуется вместе с эволюцией живой природы. Наивысшего совершенства движение достигает в филогенетическом развитии человека, организм которого является саморегулирующейся подсистемой в системе «организм-среда». Движение — один из основных механизмов уравнивания в этой системе. Организм человека не просто уравнивается со средой, но активно приспосабливается, адаптируется, и в процессе этой адаптации он, с одной стороны, усовершенствуется структурно и функционально, а с другой — активно изменяет и приспосабливает среду. В данном процессе движение у человека приобретает специфический, качественно новый характер, который обусловлен сознательным, социально-биологическим характером деятельности человека. Движение используется и как мощный фактор профилактики, лечения и реабилитации.

Двигательное умение определяется как степень овладения техникой действия, которая отличается повышенной концентрацией внимания на составных частях движений и способах решения двигательной задачи.

Двигательный навык — такая степень овладения техникой действия, при которой управление движениями происходит автоматически и действия отличаются высокой надежностью. Наличие выработанного двигательного навыка не исключает осознания двигательного акта в целом. Сознание необходимо для выполнения поставленной двигательной задачи, для контроля за движением и в некоторых случаях даже частичной деавтоматизации навыка, в связи с неожиданно изменившимися условиями выполнения двигательной задачи. Формирование двигательного навыка представляет собой процесс образования динамического стереотипа при взаимодействии первой и второй сигнальной систем, с

преобладающим значением последней. Психомоторное развитие протекает в тесной связи с моторным развитием. Эта связь так сильна, а нарушения психического развития создают такие многочисленные и разнообразные взаимосвязи с двигательными нарушениями, что определение «психомоторное развитие» используется в отношении как нормы, так и патологии.

Движение тела и восприятие различных ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, вкусовых, равновесия, кинестетических и др.) на начальных этапах развития являются для человека средством познания окружающего мира — это более элементарный уровень, чем интеллектуальное познание. При нарушении психомоторного развития осуществляется неполный или неправильный анализ ощущений различных модальностей. В связи с исключением одного из анализаторов порог чувствительности остальных понижается. Например, лица, работающие с детьми, страдающими умеренной умственной отсталостью, уделяют много внимания тому, чтобы обучить детей хватанию, целенаправленному и произвольному движению, целенаправленным артикуляционным движениям и т.п. Педагоги, работающие с глухими и слабослышащими, учат их пользоваться зрением при чтении с лица или обучают правильной артикуляции гласных и согласных звуков. Педагоги, работающие со слепыми и слабовидящими, вырабатывают умение и способность приспособления движения к разной поверхности, по которой пациенты передвигаются, и к размещению предметов, мебели и т.д. в помещении, где они находятся; к удержанию осязки, не отличающейся от осязки зрячего, а также в овладении чтением по Брайлю, которое требует самой высокой тактильной способности, пространственной ориентации, двигательных тонких ощущений.

Ребенок, относительно нормально развивающийся в психомоторном отношении, проходит несколько этапов. Психомоторное развитие начинается с неспецифической манипуляции с предметами и продолжается до разумной, осознанной деятельности, которая понимается как целенаправленное и планируемое восприятие и преобразование действительности с помощью действий. Сознательная деятельность опирается на определенное количество познанных на личном опыте предметов и явлений, на знание причинно-следственных связей между явлениями окружающей действительности и на совершенствующуюся моторику. В процессе психомоторного развития индивида в сознательную деятельность включается вторая сигнальная система, которая совершенствует деятельность и развитие ребенка.

Каждое движение совершается в определенном ритме. Понятие ритм имеет широкое распространение и применяется по отношению к стихотворению, прозе, сердцу, дыханию, природе, работе и т.д. Ритм выступает и как некая универсальная космическая категория. «Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма», — писал Э. Жак-Далькроз¹.

Невозможно найти определение ритма, которое бы подходило ко всем явлениям. Чаще всего понятие «ритма» связывается с особенностями чередования явлений во времени, но можно говорить и о «пространственном ритме» в отношении пространственных искусств — балета, живописи, скульптуры, архитектуры.

Основной признак ритма принято видеть в более или менее строгой периодичности повторения, однако как раз во временных искусствах, т.е. там, где

понятие «ритма» играет наибольшую роль, этот признак может отсутствовать, например, ритм спектакля, прозы, иногда и ритм музыки не характеризуется периодичностью повторения.

Ритм как всеобъемлющее понятие отличается, по-видимому, только одним, весьма неконкретным признаком: это временной или пространственный порядок предметов, явлений, процессов. Психолог Б.М. Теллов считал, что ритм есть некоторая определенная организация процесса во времени. Ритм предполагает в качестве необходимого условия ту или другую группировку следующих друг за другом раздражений, некоторое расчленение временного ряда. О ритме можно говорить только тогда, когда ряд равномерно следующих друг за другом раздражений расчленяется на определенные группы, причем группы могут быть одинаковыми (по 2—3 члена и т.д.) или неодинаковыми. Однако не всякая группировка и расчленение временного ряда образуют ритм. Обязательным условием ритмической группировки, а следовательно, и ритма вообще, является наличие акцентов, т.е. более сильных и выделяющихся в каком-либо отношении раздражений. Без акцентов нет ритма. Таким образом, ритм есть закономерное расчленение временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг акцентов.

Ритм можно определить с позиций психологической и педагогической наук. В психологическом аспекте ритм — это метроритм, или ритмика в широком смысле слова. Например, слушая метроном, человек расчленяет последовательность одинаковых звуков на группы, акцентируя отдельные звуки, т.е. выделяя их как более громкие. Возникает своеобразное «переживание ритма» или субъективное ритмизирование. Предел медленности субъективного ритмизирования по Болтону (1894) — 38 ударов в минуту, по Стетсону — 40—20 ударов в минуту; предел быстроты субъективного ритмизирования по Болтону — 520 ударов в минуту, по Стетсону — 240—280 ударов в минуту. Наиболее благоприятная скорость для субъективного ритмизирования составляет от 100 до 200 ударов в минуту. Субъективное ритмизирование не наступает, если скорость меньше 30 и больше 500 ударов в минуту¹. Эти цифры имеют педагогический интерес, так как показывают, при какой скорости движения последнее легче воспринимается ритмически.

В педагогическом аспекте ритмика (греч. *rhythmikos* — относящийся к ритму, равномерный, размеренный) — это система физических упражнений, построенная на связи движений с музыкой. Ритмика является составной частью физического и художественного воспитания, особенно в детском возрасте. Она способствует гармоническому физическому развитию детей, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, выразительности движений; знакомит детей с музыкой, танцами, песнями, учит в движениях выражать характер и темп музыкального произведения. На занятиях ритмикой используются прыжки, игровые упражнения, бег, элементы художественной гимнастики, танцевальные и имитационные движения.

Чувство ритма в основе своей имеет моторную, активную природу и сопровождается моторными реакциями. Сущность этих реакций заключается в том, что восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений. Это

мышечные сокращения языка, мышц головы, челюстей, пальцев ног; напряжение, возникающее в гортани, голове, грудной клетке и конечностях; зачаточные сокращения головной и дыхательной мускулатуры и, наконец, одновременная стимуляция мышц антагонистов (сгибателей и разгибателей), вызывающая смену фаз напряжения и расслабления без изменения пространственного положения органа.

Наиболее активно моторные реакции проявляются при восприятии акцента. Движения при этом могут быть действительными и воображаемыми. Действительные движения выражаются как зачаточные и полные. Зачаточные движения возникают вследствие иннервации голосовых складок и вспомогательных частей голосового аппарата, а также мышц пальцев, губ и других мускулов. Полные движения выражаются внешне: постукивание ногой, качание головой, размахивание рукой.

Как зачаточные, так и полные движения бывают бессознательными: человек, не замечая, отбивает такт ногой или рукой. Воображаемые движения не проявляются внешне, слушающий представляет их мысленно.

Э. Жак-Далькроз утверждал, что всякий ритм есть движение и в образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело. Он считал, что без телесных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный. Музыка всегда выражает эмоциональное содержание, а ритм является одним из выразительных средств музыки. Следовательно, музыкальный ритм тоже является выражением некоторого эмоционального содержания и имеет моторную и эмоциональную природу. Вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиться.

С понятием музыкального ритма связано понятие ритмического чувства, так называемого музыкально-ритмического, которое характеризуется как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения.

На основе развития музыкально-ритмического чувства строится музыкально-ритмическое воспитание, способствующее формированию личности путем воздействия на нее музыки и ритма.

Так, благодаря разнообразной тематике музыкальных произведений, музыкальных игр, хороводов, развиваются познавательные способности у детей, волевые качества, эмоциональная сфера. Содержанием музыкально-ритмического воспитания являются песня, игра, трудовой ритмизированный процесс, праздник.

Наиболее часто на музыкально-ритмических занятиях используется подвижная игра, которую можно проводить и вне занятий.

Чувство ритма как субъективное отражение объективного ритма возникало и развивалось в процессе содержательной деятельности, поэтому нельзя развивать его вообще. Нужно исходить из характера деятельности человека. Возникает вопрос: можно ли говорить о чувстве ритма вообще, как о некоторой психической реальности? Можно. Но под этим надо понимать результат развития ряда конкретных ритмических способностей, своего рода обобщение их, а никак не предпосылку для этого развития. В этом вопросе ошибался Э. Жак-Далькроз,

который считал, что сначала надо воспитать ритм как самостоятельную сущность, а потом на этой основе — музыкальный, поэтический ритм, ритм движений и т.д.

Движение как результат воздействия механической энергии на организм человека применялось в качестве профилактического и лечебного средства издревле, еще во времена зарождения медицины.

Лечение посредством движения предполагает использование всех его видов и форм в качестве лечебного фактора. Болгарские ученые Л. Бонев, П. Слынчев, Ст. Банков¹ предлагают для обозначения данного вида терапии термин «кинезитерапия» — как наиболее общее определение применения различных форм движения, двигательной активности и естественных моторных функций человека. Кинезитерапия относится ими к группе неспецифически действующих терапевтических факторов. Различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его неспецифическую устойчивость, разрушают патологические динамические стереотипы, возникающие в результате болезни, и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию.

Частью кинезитерапии является лечебная ритмика. Ее задача состоит в том, чтобы с помощью системы физических упражнений под музыку развить чувство ритма и использовать его в лечебно-коррекционных целях. Составным звеном ее является логопедическая ритмика.

Э. Килинска-Эвертовска определяет логоритмику в широком значении слова как систему музыкально-двигательных упражнений, осуществляемых для нужд коррекционной логопедии. Логоритмика, несмотря на свою организованную систему, является лишь дополнением к системе логопедических занятий, поскольку логоритмические упражнения всегда подчинены целям логопедии. А. Розенталь считает, что логоритмика — новый способ коррекции речи, опирающийся на сочетание музыкального ритма с применением слова.

Значение ритмического и логоритмического воздействия на людей подчеркивали многие исследователи. Так, В.М. Бехтерев выделял следующие цели ритмического воспитания: выявить ритмические рефлексы, приспособить организм ребенка отвечать на определенные раздражители (слуховые и зрительные), установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденных детей и растормозить заторможенных детей, урегулировать неправильные и лишние движения. В.А. Гиляровский писал, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, на моторику, на настроение, она способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активированию коры.

Е.В. Чайнова, Е.В. Конорова считали, что логопедическая ритмика развивает внимание (его концентрацию, объем, устойчивость, распределение), память (зрительную, слуховую, моторную, логическую, комплексную). В.А. Гринер и немецкие исследователи К. Колер (Cr. Kohler), К. Швабе (Chr. Schwabe) указывали, что логопедическая ритмика может быть использована как психотерапевтический метод (коллективно-психологический метод, музыкотерапия). О необходимости применения логопедической ритмики в процессе коррекции речи людей писали В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Н.А. Власова, Д.С. Озе-рецьковский, Ю.А. Флоренская.

Они подчеркивали общепедагогическое значение ритма, влияние его на различные болезненные отклонения в психофизической сфере индивида, указывали, что логопедическая ритмика воздействует на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание человека.

5. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ОСНОВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Естественнонаучная основа логопедической ритмики складывается из комплекса биологических, психолого-педагогических и музыкальных дисциплин.

Важное место в этом комплексе занимают учения И.М. Сеченова, И.П. Павлова и современные исследования высшей нервной деятельности, позволяющие проникать в закономерности формирования двигательных навыков и правильно строить методику обучения и воспитания в случаях их нарушения или недоразвития.

Исследования И.М. Сеченовым, И.П. Павловым и их последователями высшей нервной деятельности позволяют использовать знания обусловно рефлекторных временных связей и образовании динамического стереотипа.

Вся деятельность человека в процессе двигательного воспитания находится в зависимости от высшей нервной деятельности и определяется как анатомическим созреванием центрально-нервных субстратов, их миелинизацией, так и функциональным созреванием и налаживанием работы координационных уровней.

Анатомическое созревание центрально-нервных субстратов (новейших органов моторики — пирамидной моторной системы и настроенных над ней фронтальных систем полушарий) заканчивается к 2 годам — 2 годам 6 месяцам. Сначала идет созревание таких древних мозговых структур, как мозжечок, красное ядро — представитель экстрапирамидной системы в среднем мозгу, связанный с корой полушарий; рядом с ним «черное вещество», которое еще теснее связано с корой полушарий, самое крупное из ядер среднего мозга, пигментированное только у человека. «Черное вещество» соединено также с красным ядром и стриопаллидарной системой, которая к моменту рождения у человека еще недоразвита и созревает к 5—6-му месяцу жизни. Затем появляется полоса новых полей в лобной доле и премоторной зоне, примыкающей к лобной доле.

Учение И.П. Павлова о системности, динамическом стереотипе объясняет процесс образования и совершенствования двигательных навыков. Раннее развитие моторики грудного ребенка проявляется в первых движениях при крике и дыхании, в поворотах головы к груди матери, к пальцу, касающемуся его щеки, в рефлексах сосания. В первые дни после рождения щекотание спинки вызывает отодвигание позвоночника в сторону от раздражителя либо резкое распрямление спинки из-за сокращения длинных мышц позвоночника. До первого полугодия жизни ребенку присущи массовые недифференцированные движения автоматического и защитного характера паллидарного происхождения. Преобладают обхватывающие и хватательные рефлексы, примитивные двигательные реакции с элементами лазания и обхватывания, элементарные выразительные движения. С 4—5 месяцев появляются попытки схватывать предмет самостоятельно. Эта реакция сжатия кулачка протекает по типу спинального рефлекса: иррадиированные двигательные возбуждения приводят к тому, что ладонь сама сталкивается с предметом и удачно его захватывает. В 5 — 6 месяцев наступает переломный момент в моторике

грудного ребенка: наблюдается переход от синкинезий к синергиям (синкинезии — одновременные движения, лишённые смысловой связи, у взрослого всегда патологические. Синергии — содружественные движения или их компоненты, направленные к совместному разрешению определенной двигательной задачи).

К 7 месяцам ребенок обретает позу. При вставании наблюдается четвероногий синдром: поворот со спины на живот, вставание на четвереньки, выпрямление колен на четвереньках, вставание на ноги. Созревание стриатума и системы красного ядра, а также прижизненное совершенствование моторики дают возможность ребенку сидеть, садиться, ложиться, поворачиваться на живот, а несколько позднее — вставать и стоять.

Второе полугодие (с 7 месяцев) является прелокомоторным периодом: периодом подготовки к ходьбе и бегу. Двухногая локомоция развивается к началу 2-го года жизни. В 12—18 месяцев у ребенка имеются только два взаимобратных (реципрокных) импульса: один — прямого, другой — попятного направления. Полный комплект динамических волн ходьбы заполняется только к 5 годам. По мнению психолога М.О. Гуревича, дети 2 лет производят впечатление увальней, дети 3—7 лет отличаются подвижностью и грациозностью, двигательным богатством. Но оно проявляется лишь при свободных движениях. Стоит заставить ребенка производить точные движения, как он быстро утомляется и стремится уйти к своим играм, где движения свободны. Неспособность к точности зависит от недоразвития корковых механизмов и от недостаточно выработанных двигательных стереотипов. Таким образом, в возрасте 3—7 лет преобладает выразительная, изобразительная и обиходная моторика.

Между 7 и 10 годами, в связи с окончательным анатомическим созреванием двигательных механизмов, общее развитие моторики направлено на постепенное овладение возможностями координации и на упрочение динамического стереотипа движений. К 11 годам несколько уменьшается богатство движений, но совершенствуются мелкие, точные движения. Остается по-прежнему неспособность к длительной продуктивной работе. Известная гармония, достигнутая к 10 годам, снова нарушается в большей или меньшей степени в пубертатном периоде — происходит перестройка моторного аппарата: нарушается умение владеть движениями и соизмерять их, вследствие этого появляются неловкость, угловатость, избыточные гримасы, недостаточная координация движений, нарушается торможение.

Оформление моторного динамического стереотипа до степени развития, свойственного взрослому, завершается только после полового созревания, т.е. намного позже, чем заканчивается анатомическое формирование центральной нервной системы.

Таким образом, сущность развития моторики в онтогенезе заключается не в биологически обусловленном дозревании морфологических субстратов, а в накоплении на основе этих субстратов и с их помощью индивидуального опыта человека. В течение всей жизни индивид продолжает пополнять этот психомоторный опыт, приобретать новые навыки, умения и координационные комбинации.

В процессе выработки двигательного динамического стереотипа человеком совершаются различные по сложности движения, и в связи с совершенствованием движений в двигательном акте участвует Целая иерархия уровней. Уровень, берущий на себя реализацию основных смысловых коррекций, — ведущий. Подчиненные ему нижележащие уровни, обеспечивающие выполнение вспомогательных технических коррекций, — фоновые. В каждом двигательном акте поле сознания попадает содержание только ведущего уровня, коррекции фоновых уровней остаются за порогом сознания.

Для логопедической ритмики важны исследования, дающие знания о взаимозависимости общей и речевой моторики. Исследования по физиологии движений и физиологии активности Н.А. Бернштейна показали иерархическую уровневую систему регуляции двигательных функций, в том числе и речи. И.П. Павлов рассматривал речь как «прежде всего кинестезические раздражения, идущие в кору от речевых органов» и представляющие собой «вторые сигналы, сигналы сигналов». Н.А. Бернштейн отнес речь к высшему уровню организации движений — кортикальному речедвигательному уровню символических координации и психологической организации движений.

Исследователи указывали на связь речи и выразительных движений (М.О. Гуревич; А.А. Леонтьев), двигательных и речевых анализаторов (А.Г. Иванов-Смоленский; А.Р. Лурия; Н.П. Тяпугин), на связь формы произношения с характером движений (В.А. Куршев).

Исследования Л.А. Квинта, М.И. Доценко свидетельствуют о положительных корреляциях общего психического развития с развитием произвольной лицевой моторики. О подобных связях при заикании говорили И.Н. Мураховская и В.М. Аристов.

Особенно важны для логоритмического воспитания данные о корреляции между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи у детей. М.М. Кольцова считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения, проекция руки есть еще одна речевая зона мозга»².

Формирование движений у человека происходит при участии речи, под влиянием абстрагирующей и обобщающей функции второй сигнальной системы. Поскольку человек совершает движения, различающиеся по степени произвольности, по участию в двигательном акте речи, то и степень управления этими движениями различна.

Н.А. Бернштейн разработал и выдвинул теорию уровневой организации движений, включающей субкортикальные и кортикальные уровни:

А — уровень палеокинетических регуляций, он же руброспинальный уровень центральной нервной системы.

Обеспечивает бессознательную регуляцию тонуса мускулатуры тела с помощью проприоцепции, статическую выносливость и координацию (катание ладонью шариков, хватание предмета, принятие и удержание позы, обмахивание).

В — уровень синергии и штампов, он же таламопаллидарный.

Обеспечивает коррекцию, внутреннюю увязку целостного движения, согласование его составных частей, выразительные движения, мимику, пантомимику, пластику (одевание, умение бороться, танцы, гимнастику и т.п.).

С — уровень пространственного поля, он же пирамидно-стриарный.

Обеспечивает согласование двигательного акта с внешним пространством при ведущей роли зрительной афферентации, движения целевого характера, имеющие начало и конец.

Уровень С распадается на два подуровня.

С1 — стриарный, принадлежащий к экстрапирамидной системе, нижний подуровень пространственного поля.

Осуществляет оценку направления движения и дозирование силы по ходу движения (шнурование, причесывание, перелистывание, слежение за движущимся пальцем, обведение фигуры на бумаге).

С2 — пирамидный, относящийся к группе кортикальных уровней, верхний подуровень пространственного поля, представляющий из себя сложную афферентационную систему зрительно-пространственного поля.

Обеспечивает максимальную целевую точность (закатывание шариков в лунки, вдвигание нитки в иголку, прыгание до черты, рисование круга).

Д — уровень действий, практический, он же теменно-премоторный, кортикальный.

Ведущей афферентной системой является представление о предмете. Афферентация опирается на смысловую сторону действия с предметом. Пространственное поле приобретает новые топологические качественные категории (верх, низ, между, над, прежде, потом). Смысловая логика действия с предметами часто не соответствует логике геометрического пространства (открывание через отвинчивание). Сфера движений — самообслуживание в широком смысле, все предметные, трудовые и производственные действия, спортивные игры. Осознание правой и левой сторон тела.

Е — высший кортикальный уровень символических координации и психологической организации движений, основанный на образном мышлении. Обеспечивает содержание и смысл решаемой задачи, понимание чужой и собственной речи, письменное и устное выражение своих мыслей; музыкальное, хореографическое исполнение — импровизации.

Каждая двигательная задача находит себе, в зависимости от своего содержания и смысловой структуры, тот или иной уровень, или сенсорный синтез, который наиболее адекватен по качеству и составу образующих его афферентации и по принципу их синтетического объединения для решения задачи. Следовательно, уровни построения движения определяются сенсорными полями, или синтезами. Принцип сенсорных коррекций заключается в том, что с периферии непрерывно течет поток сигналов, что позволяет центральной нервной

системе при любом отклонении внести в эффекторный процесс адекватные поправки. Сенсорные коррекции ведутся целыми синтезированными комплексами, усложняющимися от периферии к центру.

В центральной нервной системе существуют точные формулы движений, или энграммы (запечатления) движений, которые охватывают в какой-то из мозговых инстанций весь процесс движения во временном протяжении. В тот момент, когда движение началось, в центральной нервной системе имеется уже вся совокупность энграмм, необходимых для доведения этого движения до конца. Энграммы хранятся в долговременной памяти. Процесс извлечения энграммы из долговременной памяти называется экфорией. Термины «энграмма» и «эйфория» введены Семон в 1912 г.

Почему энграммы экфорируют не все сразу и почему не нарушается порядок их экфории, а соблюдаются между ними определенные временные длительности (темп) и количественные соотношения этих длительностей (ритм)?

Н.А. Бернштейн считает, что ответ могут дать две гипотезы: «цепочка» и «гребенка». Следуя гипотезе «цепочка», каждая предыдущая экфорированная энграмма служит сигналом для последующей. По гипотезе «гребенка» экфорирующий механизм лежит вне самих энграмм и управляет ими в порядке главенствования. Гипотеза «цепочка» основана на проприоцептивном моменте, что и объясняет сохраняемость точного порядка следования и невозможность пропуска отдельных звеньев экфории. Эта концепция напоминает понятие П.К. Анохина о механизме санкционирующей афферентации. Гипотеза «гребенка» основана на том, что в центральной нервной системе имеется где-то руководящая энграмма, охватывающая весь процесс движения. Здесь на первый план выступает ведущая деятельность центральной нервной системы, а проприоцептивные влияния выполняют лишь роль коррективов к общему целому.

Для логопедической ритмики имеют значение данные физиологии и неврологии о том, что протекание двигательного нервного процесса осуществляется по рефлекторному кольцу. Первоначально в мышце возникают эффекторный нервный и возбудительный процессы, в силу этих процессов нарастают динамическое напряжение в мышце и силовое поле на периферии и осуществляется движение органа. Выполненное движение отображается в афферентной импульсации, которая несет информацию о движении с периферии в центральную нервную систему, где реализуются сенсорные коррекции, и на периферию вновь поступает по афферентным путям команда о движении.

В каждом двигательном акте различают смысловую структуру и двигательный состав. Смысловая структура целиком вытекает из существа двигательной задачи и определяет ведущий уровень построения. Двигательный состав определяется не одной только задачей, а ее столкновением с двигательными возможностями индивида, устройством кинематических цепей этого индивида, наличием того или иного орудия, содержанием накопленного психомоторного опыта и т.п.

Психофизиологическая структура движения сложна. Вначале составляется проект движения, где главная роль отводится лобным кортикальным системам, связанным с пирамидными и экстрапирамидными эффекторами и мозжечком. Далее наступают процессы выработки и последующей экфории двигательных фонов. В этих процессах главенствующую роль играют премоторные поля коры. Они осуществляют функциональную связь между кортикальной системой и низовыми уровнями, в которых вырабатываются фоновые автоматизмы. Это посредничество

обеспечивает как первоначальное формирование автоматизмов, так и их побуждение к действию (экфорию) при каждом выполнении уже разученного действия. Далее движение выполняется, но при осуществлении даже совершенного координированного движения всегда присутствует предварительная коррекция. Поэтому решающую роль для осуществления управления движением играет та афферентация, которая определяет физиологическую проводимость периферических синапсов, и та, которая держит мозговой центр в курсе текущего механического и физиологического состояния двигательного аппарата.

Для реализации двигательного акта имеет значение антиципация — (предвосхищение) упреждение требующегося результата и средств, которые понадобятся для получения результата. Для выполнения микропрограммных элементов движения необходимо, чтобы импульсы требуемого движения шли впереди фактического, опережая его на малые отрезки времени. Но эти малые отрезки времени достаточны для того, чтобы разница между фактическим достигнутым движением и влекущим его требуемым движением обеспечивала динамику стремления к конечному результату.

Результат совершившегося действия немедленно воспринимается рецептором и сообщается им по обратной связи в центр. Если движение выполнено неправильно, тогда немедленно реагирует центр: соответственно усиливает или уменьшает свою импульсацию, посылает корректирующие импульсы и т.д., пока не поступит сообщение с периферии о полном выравнивании нарушения. С новым нарушением процесс выравнивания возобновится.

Н.А. Бернштейном определены этапы выполнения произвольного движения, которые необходимо учитывать в логоритмическом воздействии на лиц с речевой патологией. На первом этапе осуществляется восприятие и оценка ситуации, самого индивида, включенного в данную ситуацию. На втором этапе индивид выявляет двигательную задачу, определяет, во что ему нужно превратить ситуацию, т.е. создает образ того, что должно быть. Уяснение индивидом образа будущего движения служит основанием для программирования решения задачи. Модель будущего носит вероятностный характер, так как мозг в состоянии только наметить для предстоящего движения таблицу вероятностей возможных исходов. В то же время двигательная задача формирует с категоричностью единственный исход из текущей ситуации, какова бы ни была его априорная вероятность. Следовательно, по ходу выполнения движения центральная нервная система должна осуществлять ряд непрерывных коррекций с тем, чтобы выявленная двигательная задача и модель будущего движения совпали. На третьем этапе происходит программирование решения определившейся задачи, т.е. индивид намечает цельсодержание движения и средства, с помощью которых он решит двигательную задачу. На четвертом этапе осуществляется фактическое выполнение движения: человек преодолевает все избыточные степени своих двигательных органов, превращает их в управляемые системы и выполняет нужное целенаправленное движение. Это происходит в том случае, если индивид овладел координацией движений, поскольку центральным звеном движения является координация. Она обеспечивает точность, соразмерность и плавность выполнения движения. Нарушение одного

из компонентов координации ведет к нарушению движения. Например, нарушение соразмерности движения вызывает дизметрию, нарушение плавности выполнения движения — атаксию и т.д.

Координация движения развивается постепенно, на основе опыта и упражнения, поскольку это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и кончающийся точно адекватным, центральным ответом. Исходная трудность для индивида заключается в том, что у него имеется обилие степеней свободы, которыми он, без достаточной подготовки, не в состоянии управлять. Овладеть движением и координирование выполнить его — значит свести число степеней свободы к минимуму. Когда человек начинает овладевать движением, он жестко фиксирует конечность, тело, чтобы погасить ряд кинематических степеней свободы и уменьшить число тех, которыми он должен управлять. По мере овладения координированным движением напряжение заменяется освобождением. Можно выделить две ступени освобождения:

1) снятие фиксации, т.е. включение всех кинематических степеней свободы. Они уже не мешают организму двигаться;

2) построение движения таким образом, чтобы максимально использовать возникающие реактивные явления.

По Н.А. Бернштейну, «координация движения есть преодоление избыточных степеней свободы движущегося органа, иными словами, превращение его в управляемую систему. Или координация есть организация управляемости двигательного аппарата»

Для объяснения явлений координации можно привлечь понятие тонуса: наличие состояния упругости и вязкости мышечного пучка, или подготовительная настройка двигательной периферии, в первую очередь шейно-туловищной мускулатуры, к осуществлению позы или движения. Следовательно, тонус означает состояние готовности всего нервно-мышечного аппарата к осуществлению движения. С этой точки зрения тонус относится к координации как состояние к действию или как предпосылка к эффекту. Гибкие и отзывчивые тонические реакции организма представляют собой решающие и координационные предпосылки к осуществлению движения или позы. И у тонуса, и у координации один анатомический субстрат — низовой этаж экстрапирамидной системы: группа красного ядра. Перерезка ствола на этом уровне приводит к расстройству координации и к картине дещеребрационной ригидности.

Исследования сигнальных систем человека, типологических свойств нервной системы также обогащают логопедическую ритмику знаниями о том, насколько темп движений зависит от индивидуальных особенностей человека. Показано¹, что возможность быстро образовывать рефлексы на время, а следовательно, и выполнять равномерные движения в значительной степени зависит от уравновешенности нервных процессов. Умение же быстро переходить от одного темпа к другому связано с подвижностью нервных процессов. Люди сангвинического темперамента легко меняют темп движения. Лица с инертностью процесса возбуждения, с неуравновешенностью нервных процессов (холерики) с трудом переходят от быстрого темпа к медленному и с трудом выполняют (или

вообще не могут выполнять) равномерные движения. Лица с инертным процессом торможения затрудняются в переходе от медленного темпа к более быстрому. Флегматики и меланхолики легко приспосабливаются к движениям в более медленном темпе. Внешние раздражители часто вызывают у людей, преимущественно холериков, ускорение темпа движений вследствие растормаживания рефлекса на время. Если внешние раздражители предъявляются равномерно, то лица со слабой нервной системой приспосабливают свои движения к их темпу.

Обобщая данные исследований, посвященных структуре двигательного анализатора, следует сказать о том, что любой двигательный акт обеспечивается суммарной деятельностью анализаторов, представленных в сложном сплетении в коре головного мозга. В полианализаторном обеспечении двигательных функций роль и удельное значение каждого анализатора различны в стадиях становления и проявления двигательных актов. Например, на начальном этапе обучения игре на музыкальном инструменте осуществляется зрительный контроль, не только при чтении нот, но и при движении руки и пальцев. После заучивания музыкального произведения зрительный контроль уступает место слуховому к проприоцептивному.

Следует различать понятия «локализация анализатора» и «локализация функций». Двигательный анализатор представлен нервными приборами, наделенными свойствами трансформировать специализированные виды энергии в нервный процесс для анализа и синтеза. Анализатор имеет неизменную анатомически очерченную структуру в центральной нервной системе, а двигательная функция является следствием целостной деятельности мозга, продуктом динамического объединения функций комплекса анализаторов и не приурочена, к какому-либо одному пункту мозговой коры. Двигательная функция является многоэтапной (симультанно и сукцессивно), и соответствующие аппараты для ее осуществления распределены в центральной нервной системе как по вертикали, так и по горизонтали.

Помимо знаний биологических, медицинских наук, логопедическая ритмика использует данные гуманитарного цикла: психолого-педагогического и музыкального. Она связана с общей теорией физического воспитания, общей и дошкольной педагогикой, общей и детской психологией, дефектологией (коррекционной педагогией), которые изучают закономерности развития взрослых и детей, влияние двигательных упражнений на психику человека (ребенка), а также законы применения средств, форм и методов педагогического воздействия в норме и при патологии. Знание возрастных и индивидуальных психологических особенностей человека (представлений, памяти, мышления и др.) позволяет правильно подбирать приемы обучения и воспитания и достигать эффективных результатов в процессе логоритмических занятий. При решении задач логоритмического воспитания используются методы и приемы обучения и воспитания, разработанные педагогией.

В процессе коррекционной работы логопедическая ритмика опирается на закономерности возникновения и развития патологического процесса, на те

специфические методы воздействия, которые разрабатываются дефектологией в отношении лиц с психическими и речевыми расстройствами.

Логопедическая ритмика тесно связана с методикой музыкального воспитания, поскольку музыка оказывает влияние на качество исполнения движений: улучшаются их выразительность, ритмичность, четкость, координация, плавность, слитность, переключаемость. Эмоциональная окрашенность движений музыкой придает движениям энергию или мягкость, размах или сдержанность и в тоже время содействует их непринужденности. Движения под музыкальное сопровождение положительно влияют на развитие слуха, внимания, памяти, воспитывают временную ориентировку, т.е. способность уложить свои движения во времени, согласно метроритмическому рисунку музыкального произведения. Метрическая пульсация, с которой связаны движения, вызывает у человека согласованную реакцию всего организма (дыхательной, сердечной, мышечной систем), а также оказывает эмоционально-положительное влияние на психику, что содействует общему оздоровлению организма.

Вопросы и задания

1. Как можно определить логопедическую ритмику?
2. Каковы цель и задачи логопедической ритмики?
3. Каковы основные понятия логопедической ритмики?
4. С какими науками биологического и гуманитарного циклов связана логопедическая ритмика?
5. Из каких фаз складывается онтогенез моторной функции?
6. Каковы уровни построения и этапы выполнения произвольного движения?
7. Назовите методы исследования, используемые в логопедической ритмике. Приведите пример исследования двигательных возможностей лиц с речевой патологией.

ГЛАВА ВТОРАЯ. СИСТЕМА ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

1. ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО И ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В начале XX в. во многих странах Европы получила распространение система ритмического воспитания. Она стала известна под названием «метод ритмической гимнастики». Ее создателем был швейцарский педагог-музыкант Эмиль Жак-Далькроз (1865—1950).

Э. Жак-Далькроз в юности увлекался театром, окончил сначала Парижскую, затем Венскую консерваторию. Теорию композиции изучал у А. Брукнера, Л. Делиба, С. Франка. Он автор множества песен для детей, популярных во Франции и Швейцарии. Оратории Э.Жак-Далькроза для смешанного хора, солистов и детских ритмических групп украшали весенние празднества в Швейцарии.

В 1909 г. Э. Жак-Далькроз принял приглашение братьев Вольфа и Гаральда Дорн и переехал в Германию. В.Дорн предложил Э. Жак-Далькрозу возглавить Институт музыки и ритма, который строился в Хеллерау, небольшом немецком рабочем поселке близ Дрездена. Здание было построено по проекту архитектора Г. Тессенова и при ближайшем участии художника А. Зальцмана. С их помощью в институте построили зал для торжественных ритмических игр. Праздник Ритмических Игр в Хеллерау намечалось провести летом 1912 г. и в ежегоднике института «Ритм» за 1912 год читателям предлагалась программа праздника. В русском издании «Ритма»

в предисловии, написанном издателем А. Боровским, сообщалось, что «в конце июня — начале июля (нов. ст.) организуется Первый праздник Ритмических ИГР... Специалисты много ждут от праздника в плане назревшей реформы сценического искусства».

Со всех концов Европы в Хеллерау шли письма, в которых выражались радость и удовлетворение, советы и пожелания к программе Праздника, слова восхищения и удивления прекрасной работе института. Из России пришли отзывы о будущем празднике из С.-Петербурга от князя С. Волконского, от графа В. Зубова. С. Рахманинов писал из Москвы: «Результаты, достигнутые методом Дал ькроза в области музыкального ритма и слуха, в высшей степени интересны; они привели меня в искреннее удивление»¹.

В институте преподавались следующие предметы: ритмическая гимнастика, сольфеджио (развитие слуха), импровизация, дыхание,

гимнастика, танцы (необязательно). Ученики Э. Жак-Далькроза не испытывали утомления: сложные музыкально-ритмические задания сменялись ритмическими упражнениями с предметами, превращались в веселые ритмизированные игры с мячами, шарами, серсо. В старших группах для детей стали вводиться задания пластически экспрессивные, своего рода этюды, предназначенные для передачи в движении эмоционально-образного содержания музыки. Взрослым преподавались ритмика, сольфеджио, художественная гимнастика (пластика), танец, хоровое пение, музыкальная импровизация на фортепиано.

Сдавались следующие экзамены: обучение ритмической гимнастике начинающих — 1/4 часа; урок ритмической гимнастики для учеников после первого года обучения в институте — 1/4 часа; реализация индивидуальных ритмов, импровизированных Э. Жак-Далькрозом на фортепиано.

В зависимости от испытаний, выдавались следующие документы.

1. Диплом «преподавателя ритмической гимнастики по методу Жак-Далькроза».
2. Свидетельство об умении преподавать элементарный курс ритмической гимнастики.
3. Свидетельство об успешном в музыкальном отношении прохождении нормального курса.

В июне 1911 г. в числе девяти окончивших институт и получивших дипломы была госпожа Н.Г.Александрова (Москва). Кроме нее, из стен института вышло еще несколько русских преподавателей ритмики: В.А.Гринер, Е.А.Румер (Москва), С.М. Волконский, Н.А. Баженов, Н.В. Романова (Петербург), О.Н. Пашковская (Киев), С.А. Плошко (Баку).

В чем же сущность метода Э. Жак-Далькроза? Еще преподавая в Женевской консерватории, он был поражен неритмичностью своих учеников. Он считал, что музыканту нужно иметь не только хороший слух, но и хорошее чувство ритма, а поэтому музыкальная ритмика была выделена им в отдельную отрасль музыкальной педагогики. Жак-Далькроз стал «культивировать ритмическое чувство само по себе». Регулятором движения Э. Жак-Далькроз сделал музыку. Ученики должны упражняться в координации своих движений под музыку, поскольку именно в музыке имеется идеальный образец организованного движения. Музыка регулирует

движение и дает четкое представление о соотношении между временем, пространством и движением. Создаются правильные моторные привычки, возникает способность не только производить ритмичные движения, но и представлять совершенно четко всевозможные временно-пространственные соотношения, которые в любой момент могут быть выполнены с той же четкостью. Согласованность с музыкой такова, что движения выполняются на метрической основе, в отличие от ритмической. Метрические упражнения Э. Жак-Далькроза чередуются или объединяются в сложный комплекс движения, и многие из них относятся одновременно и к метру, и к ритму, и поэтому квалифицируются как метроритмические. Сам Э. Жак-Далькроз дал популярное определение качественному различию метра и ритма: «Такт (как известно, — такт и метр — понятия почти тождественные) есть некая одинаковость, в которую может быть заключено богатое разнообразие. А ритм и есть то разнообразие, которое заключено в одинаковость».

Поэтому-то движения на подлинно ритмической основе бесконечно разнообразны как в смысле их временной длительности и их комбинации, так и в смысле динамики, ибо движения, согласованные с музыкой, следуют не только за ритмическим рисунком музыки, но и за всеми оттенками силы, начиная от самых спокойных, уравновешенных и кончая требующими полного напряжения мускулатуры. При помощи сочетания ритма, музыки и движения Э. Жак-Далькроз решал задачу «воспитания ритма при помощи ритма» (сначала у музыкантов), а затем, используя специально подобранные упражнения, развивал у детей, начиная с дошкольного возраста, музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическую выразительность движений. В комплексе упражнений руководящим и формообразующим началом Э. Жак-Далькроз считал музыку. По его словам, музыка нужна потому, что нотная система дает возможность совершенно точно и ясно обозначить на бумаге продолжительность движений, шагов и жестов. Музыка имеет, кроме ритма как вспомогательного средства выражения, еще звук и гармонию, тогда как тело должно все богатство оттенков выражения передавать лишь при помощи ритмических колебаний. Как говорил Э. Жак-Далькроз, «музыка приобретает телесные формы, она преобразует наши тела».

Дальнейшее развитие система Э. Жак-Далькроза получила в работах его учеников и последователей. Большая заслуга в этом принадлежит Н.Г. Александровой и В.А. Гринер. Н.Г. Александрова подчеркнула важность ритмического воспитания в школе, которое должно вестись на основе тесного соединения ритма и музыки (на основе метода Э. Жак-Далькроза). Она отметила, что ритмика есть та общая точка, на которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, директора, мимиста, танцора, актера. Это разделение по специальностям явилось первым шагом к использованию ритмики в различных областях человеческой деятельности. Характеризуя ритмическое воспитание «как одно из средств биосоциального воспитания», Н.Г. Александрова ставила ритмику, проводимую по системе Э. Жак-Далькроза, в центр области соприкосновения педагогики, психофизиологии, научной организации труда, физкультуры, указывая,

что ритмика «стягивает в себе в сгущенном виде ритмические моменты каждой из перечисленных областей».

Творческая деятельность Н.Г. Александровой началась в Доме В.Д. Поленова в Москве, превращенном художником в Народный клуб для рабочих Краснопресненской заставы¹.

С помощью жены художника, Наталии Васильевны, собрали детскую группу в 16 человек. Вскоре сестры Гнесины ввели ритмику в учебные планы своей музыкальной школы. Н.Г. Александрова преподавала ритмику в частных музыкальных школах: Л. Крнюса, М. Га-Лактионовой, на музыкальных курсах Д. Шора, на драматических курсах С.В. Халютиной.

Н.Г. Александрова провела около 50 педагогических демонстраций системы Э. Жак-Далькроза, предваряя их докладами, в которых освещала и лечебное значение занятий по ритмике.

В 1912 г. в Россию приехал Э. Жак-Далькроз. Его первый урок по ритмической гимнастике был продемонстрирован в особняке князя Гагарина. Второе выступление состоялось в Художественном театре. Э. Жак-Далькроз в этот период увлекался пластически-экспрессивными упражнениями. Эти упражнения, целью которых была выразительная передача в движении содержания музыки, то представляли собой свободные импровизации на тему сочинения, то заранее отрабатывались в виде пластики-ритмических этюдов. Развивая фантазию учащихся, они приучали внимательно вслушиваться в музыкальное произведение.

По инициативе Н.Г. Александровой в Москве при Государственной Академии художественных наук (ГАХН) была организована Московская Ассоциация ритмистов, которая разработала программу занятий по ритмике для музыкальных учебных заведений (школ, техникумов, консерваторий), сформулировала методические указания к программе и систематизировала методический и нотный материал. Ритмисты Москвы и Ленинграда в 20-е годы разработали методику музыкально-ритмического воспитания, применительно к требованиям современности. Н.Г. Александрова, проработавшая 15 лет по методу Э. Жак-Далькроза, утверждала, что основной принцип московской школы заключался в освобождении ритмики Э. Жак-Далькроза от того налета крайнего аристократического интеллектуализма, той трудности и устремления к виртуозности, которые делают эту систему на Западе достоянием узкого круга особо одаренных.

Ритмика по системе Э. Жак-Далькроза, основанная на принципе Доступности, есть одно из средств борьбы с аритмией, разрушающим образом действующей на психофизическую и общественную жизнь человека.

В нашей стране в 30—40-е годы систему музыкально-ритмического воспитания разрабатывали Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, Н.П. Збруева, Е.В. Конорова, М.А. Румер, Е.П. Шепулин.

Система ритмического и музыкально-ритмического воспитания строилась с учетом следующих положений.

1. Учет особенностей возраста и пола. Поэтому Московская школа ритмистов выделила дошкольную и школьную ритмику в особые секции.

2. Учет профессиональных особенностей. Например, занятия по ритмике проходят различно в художественных, хореографических, музыкальных школах, театральных училищах. Также адаптировать ритмику следует и к профессиям, лежащим вне искусства. Например, установлено, что будущему летчику необходимы четкая координация движений, способность не упускать из внимания три и более объектов; соответственно определяются и задачи ритмики.

3. Опора на моторную и интеллектуальную одаренность учеников. Н.Г. Александрова подчеркивала, что на этом основании занятия ритмикой с дефективными детьми должны строиться совершенно иначе, чем занятия с нормальными детьми.

4. Воспитание чувства коллективизма. Каждый участник действия как бы тонет в общей массе, но вместе с тем осознает всю ответственность возложенной на него задачи, так как небрежность одного мешает делу всех.

5. Ритмика позволяет человеку проявиться в движениях, не заученных, не зафиксированных, а всегда новых, неожиданных. В этих свободных движениях выявляется весь психофизический аппарат. Человек, во-первых, совершает целесообразное, упорядоченное во времени и пространстве движение, т.е. некоторый биомеханический акт. Во-вторых, он решает поставленную перед ним задачу, т.е. совершает интеллектуальный акт. В третьих, он испытывает эстетическую эмоцию, заключающуюся в особом удовлетворении от факта полного слияния с музыкальной динамикой, агогикой и самим характером музыки.

Члены Московской Ассоциации ритмистов (Н.Г. Александрова, Ю.А. Двоскина, Н.П. Збруева, Е.В. Конорова, М.А. Румер, Е.В. Чайнова и многие другие (считали: кем бы ни вырос ребенок, он должен потренироваться на ритмических упражнениях для того, чтобы получить ряд навыков и представлений, которые, несомненно, отразятся благоприятным образом как на его психофизическом аппарате, так и на его будущей профессии.

Н.Г. Александрова и другие пропагандировали ритмическое воспитание, издавали книги, выступали с лекциями, докладами о благотворном влиянии ритмики на организм ребенка, о значении музыкального воспитания. Ассоциацией ритмистов были опубликованы такие книги, как «Ритмические игры и пляски для проведения с молодежью в клубах, кружках и на экскурсиях» (1929), «Ритмика в музыкальной школе» (1930).

В 50—60-е годы систему музыкально-ритмического воспитания, применительно дошкольному возрасту, разрабатывали Н.А. Ветлу-гина (1958), А.В. Кенеман (1960) и их ученики: М.Л. Палавандиш-вили, А.Н. Зимица. В разработке содержания ритмики участвовали М.А. Румер, Т.С. Бабаджан, Н.А. Метлов, Ю.А. Двоскина. Несколько позднее в работе приняли участие А.Н. Заколпская, С.Г. Товбина, Е.Н. Соковнина, Е.И. Иова, И.В. Слепович и др.

Н.Г. Александрова в своих ранних работах (30-е годы) подчеркивала значимость дифференцированного использования ритмики, в зависимости от возраста людей и их физического состояния. Она считала, что если ритмист работает в дошкольных учреждениях, то его предмет становится частью воспитательных задач, которые ставит современная педагогическая мысль; если в лечебных учреждениях для

нервнобольных, заикающихся, глухих, слепых, тогда решаются другие задачи. Таким образом, из большого раздела ритмической гимнастики и музыкально-ритмического воздействия выделилась лечебная ритмика. Пионером введения ее в систему лечения нервнобольных был проф. В.А. Гиляровский. Под его руководством с 1929 г. в нервно-психиатрической лечебнице им. Соловьева (бывшей Донской лечебнице) была создана особая система лечебной ритмики для детей и взрослых. Проводила занятия В.А. Гринер. Она использовала в работе с душевнобольными такой положительный фактор ритмики, как ее коллективное начало.

Особенностью ее занятий было наличие музыки, которая рассматривалась как лечебный фактор и без связи с каким-либо движением. Ее действие эффективнее, если ритм как организующий элемент музыки положен в основу двигательной системы и регулирует движения и поведение больного. В.А. Гринер разделила больных условно на три группы: с вялой моторикой, с общим возбуждением и больных с большой физической и психической заторможенностью. В отношении каждой из выделенных групп, а в группе — в отношении каждого больного, на фоне коллективной терапии осуществлялся индивидуальный подход. В.А. Гринер выявила, что ритмика положительно влияет на моторику и регулирует поведение больного, а также дает возможность проследить за динамикой болезни и получить дополнительный материал к клинической картине состояния больного на данный период, поскольку выделение моторных особенностей у душевнобольных имеет некоторое диагностическое значение.

Лечебная ритмика в 30-е годы применялась и в логопедических учреждениях, но не в полном объеме и в несколько специфическом виде. В системе ритмического воздействия на человека с речевой патологией ведущее место занимает слово. В связи с этим формируется особое направление — логопедическая ритмика. Первоначально логопедическая ритмика использовалась в работе только с заикающимися дошкольниками по инициативе В.А. Гиляровского и Н.А. Власовой. В своей статье «Логопедическая ритмика» (1936) В.А. Гринер и Ю.А. Флоренская впервые поставили вопрос о разработке специальной логопедической ритмики для занятий со взрослыми заикающимися с целью улучшения их речи. Эта новая ветвь лечебной ритмики рассматривалась ими как подсобный метод при лечении логоневротиков. Наряду с коррекцией моторики и речи, авторы предлагали ритмику как один из видов исследования в области логоневрозов, отмечая, что, только охарактеризовав моторику и личность больного, можно установить методы и способы терапевтического воздействия на него.

В.А. Гринер и Ю.А. Флоренская выдвинули принципы проведения занятий с заикающимися, описали некоторые особенности моторных нарушений при заикании, выделили шесть типов заикающихся, в зависимости от характера и темпа движений, рекомендовали для коррекционной работы методический материал. В.А. Гринер считала необходимым выявление характерных особенностей моторики больного при поступлении и при выписке, уделяя особое внимание состоянию мышечного тонуса, походке, движениям рук, темпу движений, устойчивости внимания и памяти, формируя в зависимости от этого подхода и требования к

больному. В.А. Гринер подчеркивала, что отличие логопедической ритмики от методики ритмического воспитания состоит в том, что в упражнениях особое внимание уделяется слову.

Практический материал для занятий с заикающимися детьми разработала и изложила в 1939 году Н.С. Самойленко в статье «Ритмика с логоневротиками дошкольного возраста». Она классифицировала упражнения по степени трудности с учетом нарушений моторики заикающихся детей и определила основные принципы проведения занятий.

В 40-е годы логопедическая ритмика вошла как необходимая часть и в комплекс воздействия на больных с афазией. Ю.А. Флоренская и В.А. Гринер в статье «Музыкальные расстройства в процессе обратного развития афазии и их ритмотерапия» указывают, что логоритмика в отношении больных с афазией применяется прежде всего к расстройствам «музыкальной» стороны речи. Музыкальный остов речи (по современной терминологии, просодия) — один из наиболее старых филогенетических, корней ее, он представляет собой как бы сеть, которая заполняется продуктами позднейшей речевой формации — словами. Семантическая функция речи обслуживается столько же порядком расположения слов в предложении (собственно синтаксисом) и гибкостью самого слова (флексии — собственно грамматикой), сколько и мелодией, ритмом, логическим ударением, паузами и т.д. Последние качества составляют ее музыкальную сторону. Смысловое содержание речи передается словами, однако правильное содержание слова определяется не только его формой, но и его положением среди других слов, последовательностью чередования этих слов, той субъективной значимостью, которую сам говорящий придает этому слову.

Музыкальный остов речи отражает ее эмоциональную насыщенность. В первоначальной основе музыкальный остов опирается на звук, который развивался из первобытных голосовых жестов, криков радости, удивления, отчаяния и т.д. Голосовые реакции тесно связаны с мимическим и пантомимическим жестами. Музыкальная речь и пантомимика, подчиняясь интеллектуальной и социальной функциям, также используются для выражения смыслового содержания и взаимного общения. Ю.А. Флоренская и В.А. Гринер подчеркивали интерес исследователей к просодической стороне речи. Немецкий невропатолог XIX — начала XX столетия А. Пик отмечал важность эмоционально-музыкальной стороны речи для выявления того или иного смыслового содержания. Невропатолог М.Б. Кроль писал, что ритмике, мелодии фразы следует придавать решительно большее значение. Даже паузы не являются чем-то пассивным, а должны рассматриваться как активный процесс торможения, расстройство которого может вести или к монотонности речи, или к искажению всего строя фразы. Немецкий исследователь Скрипчер посвятил расстройствам просодии ряд работ. Он записывал звуковые волны речи больных с афазией, что представляло диагностический материал для их клинического обследования.

В 50—70-е годы появились работы по логопедической ритмике, касающиеся устранения заикания у детей. В 1958 г. переиздается работа В.А. Гринер «Логопедическая ритмика для дошкольников». В 1960 г. В.И. Рождественская в

работе «Воспитание речи заикающихся дошкольников» подчеркивает роль упражнений на сочетание слова с движением. Ритм производимых движений способствует нормализации речи. В практику работы логопедов этот прием вошел под названием «речь с движением».

В работах Е.Ф. Шершневой, Е.Ф. Рау отмечалось значение логопедической ритмики в коррекции заикания у детей дошкольного возраста. Е.Ф. Шершнева предлагала конкретный материал для детей 2—3 лет: песни, игровые упражнения, короткие драматизации стихотворений, хоромы из сборников Т.С. Бабаджан, В.И. Рождественской и Е.И. Радиной, собственный материал и некоторые методические приемы проведения занятий, обусловленные возрастом детей и особенностями их нервно-психического состояния. Заикающиеся дети 2—3 лет, нервные, негативные, с чертами безволия, рассеянности, заторможенности или эмоциональной возбудимости, аритмичные, с нарушенной координацией движений, требуют бережного отношения. На музыкально-ритмических занятиях с ними следует избегать муштры, не требовать точного выполнения под музыку ритмичных движений. Рекомендации Е.Ф. Шершневой тем важны, что в логопедической науке и практике вопросы коррекционных методик в отношении заикающихся дошкольников еще не разработаны, недостаточно исследовано влияние на детей логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика привлекала внимание исследователей и в последующие, 70—80-е годы, но по-прежнему лишь в отношении заикающихся. Н.А. Тугова разработала систему коррекционно-воспитательных упражнений, музыкально-ритмических занятий с заикающимися, с целью воспитания у них произвольного внимания и, в конечном итоге, произвольного поведения. В.И. Дресвянников, исследуя особенности моторики заикающихся школьников 6—8 классов, выявил зависимость между развитием моторики и экспрессивной речи, между степенью заикания и степенью нарушения моторики и предложил систему физических упражнений для устранения заикания у школьников 12—15 лет. Автор подчеркивал большие возможности логопедической ритмики в деле перевоспитания речи заикающихся при условии квалифицированного проведения занятий.

Попытка расширить область применения логопедической ритмики в различных реабилитационных методиках была предпринята в учебно-методическом фильме «Логопедическая ритмика в детском саду» (Леннаучфильм, 1976. Режиссер Г. Цветков, автор сценария Г.А. Волкова), где представлен разнообразный логоритмический материал, который можно использовать в коррекционной работе по устранению функциональной дислалии, стертой формы дизартрии, а также в рамках методики игровой деятельности по перевоспитанию поведения и речи заикающихся детей 4—7 лет. Положительным явилось и то, что материал по логопедической ритмике дан дифференцированно, в зависимости не только от ведущего речевого расстройства, но и от этапа коррекционно-воспитательной работы. Так, при устранении функциональной дислалии предусмотрены логоритмические задания в периоды постановки, автоматизации и дифференциации звуков. При нормализации речи у заикающихся детей логоритмический материал дан дифференцированно: для работы в периоды обследования детей, максимального

ограничения речи, воспитания облегченных форм речи (сопряженной и отраженной), вопросо-ответной и самостоятельной (на материале разного вида пересказа и рассказа), а также при закреплении активного поведения и свободного общения детей.

Методику музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза с лечебно-педагогическими целями стали применять и за рубежом. В 60-е годы XX века польский логоритмист А. Розенталь предприняла попытку ввести элементы ритмопластики в логопедическую работу. Созданная ею терапевтическая программа была направлена на реабилитацию заикающихся. Программа А. Розенталь включала ритмические упражнения Э. Жака-Далькроза, которые, с одной стороны, препятствуют возникновению аритмии в процессе речевого развития заикающегося, а при ее возникновении рационально нивелируют ее, с другой — удовлетворяют потребность живого организма в движениях, а положительный эмоциональный фон при этом способствует снятию напряжения. А. Розенталь считала, что только в случаях «свежего» заикания путем применения ритмических упражнений достигается успокоение и равновесие центральной нервной системы. В основу своей терапевтической программы А. Розенталь положила «живое» слово в сочетании с целым комплексом телесных реакций на восприятие музыкального ритма. Возник новый способ коррекции речи — логоритмика, опирающийся на сочетание слова и музыкального ритма, включающий как запрограммированный, так и импровизированный музыкальный аккомпанемент ритмических движений тела. Упражнения на сочетании словесного и музыкального текстов и двигательной программы дают эффект при соблюдении следующих условий:

- 1) заикающийся должен полностью подчинить себя восприятию музыки;
- 2) соблюдать в высказываниях коммуникативные элементы, т.е. следить за осанкой, грацией, дикцией, интонацией, правильно оформлять речь в лексическом и грамматическом отношениях;
- 3) учитывать эстетические, моральные и социальные факторы, обуславливающие процесс речевой коммуникации.

Другой исследователь, автор учебника «Логоритмика» Э. Килина-Эвертовска подчеркивает, что дидактическо-воспитательный метод Э. Жак-Далькроза стал одним из ведущих в системах музыкального воспитания во всем мире. Этому способствовала тесная связь движения и музыки, придающая двигательным упражнениям всесторонний и функциональный характер. Система позволяет развивать у детей активность, внимание, интеллект и впечатлительность. Развивая положения Э. Жак-Далькроза, Э. Килина-Эвертовска определила следующие условия выполнения точного и координированного движения:

- 1) правильное восприятие музыкального сюжета и характера произведения;
- 2) слуховой анализ музыкального содержания слушаемого произведения;
- 3) способность поддаваться влиянию музыки (уровень развития впечатлительности).

Вследствие соблюдения этих условий движение выполняется свободно, оно как бы «вытекает» из музыки. Это позволяет выполнять ритмические упражнения всем детям, независимо от интеллектуального, физического и моторного развития. Э.

Килинска-Эвертовска сделала вывод о том, что ритмика формирует у детей чувства ритма и музыкальности и может широко применяться в реабилитации и терапии различных расстройств и заболеваний.

Продолжателем идей Э. Жак-Далькроза является немецкий музыкант и педагог Карл Орф1. Суть его методической концепции заключается в максимальном развитии активности детей через музыку и танец. Достоинством этого метода является использование творческих способностей ребенка и возможностей доставить ему эстетическую радость. Основу занятий составляет синтез слова, музыки и движения. Движения сочетаются с ритмической речью, пением, игрой на простых музыкальных инструментах. Благодаря двигательной экспрессии и максимальному упрощению требований к технике овладения игрой на инструментах, этот метод находит всестороннее применение. Его элементы введены в программы детских садов, музыкальных и общеобразовательных школ, они могут также применяться в специальных учреждениях для работы с детьми, требующими двигательной реабилитации.

Таким образом, логопедическая ритмика все более широко стала использоваться в различных реабилитационных методиках как одно из самостоятельных средств коррекционного воздействия, а также в сочетании с музыкально-ритмическими упражнениями.

2. ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ЗВЕНЬЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Логопедическая ритмика является одним из разделов логопедии и коррекционной педагогики.

Большой вклад в совершенствование логоритмического воспитания людей с расстройствами речи внесло всестороннее изучение аномальных детей, их компенсаторных процессов, а также различные реабилитационные методики.

Логопедическая ритмика, изучая закономерности развития, воспитания, а также нарушения неречевых психических функций в синдроме той или иной речевой патологии, обобщая экспериментальные данные и практический опыт, определяет задачи логоритмического воспитания, раскрывает их сущность, выдвигает целесообразные средства, методы и формы организации логоритмических занятий.

Важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у людей с речевой патологией сенсорных и двигательных способностей как основы воспитания, перевоспитания речи и устранения речевых нарушений.

Результаты научных исследований позволяют более полно учитывать психофизиологические особенности людей разного возраста, имеющих нарушения речи: возможности работоспособности, реабилитационный двигательный потенциал, степень утомляемости, интересы и потребности, уровень речевого общения, формы наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, своеобразие преобладающего вида деятельности и т.п. В соответствии с этим логопедическая ритмика разрабатывает содержание логоритмического воспитания в комплексе с речевыми коррекционными методиками и лечебно-оздоровительными мероприятиями.

Во всех формах организации логоритмических занятий внимание логопеда и музыкального руководителя направляется на всестороннее развитие ребенка, на его перевоспитание, устранение неречевых нарушений в двигательной и сенсорной сферах, на развитие или восстановление речи. Обращается внимание на овладение взрослыми и детьми двигательными навыками, на умение ориентироваться в окружающем, на понимание смысла предлагаемых заданий, на способность активно преодолевать трудности, проявлять в своей деятельности стремление к творчеству.

Логопедическая ритмика развивается и обогащается новыми знаниями в результате исследования различных функциональных систем людей с речевой патологией, их становления в онтогенезе и развития при том или ином нарушении.

Таким образом, логопедическая ритмика, познавая закономерности формирования и нарушения сенсорных и двигательных систем человека, их связей с развитием и нарушениями других психических функций и процессов, содействует совершенствованию всей коррекционно-воспитательной и логовосстановительной работы с людьми, страдающими расстройствами речи.

Развитие движений, в сочетании со словом и музыкой, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохранных функций требует от ребенка (взрослого) собранности внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональной (если процесс обучения вызывает заинтересованность и соответственно с этим эмоциональный отклик); образной — при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической — при осмысливании задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательного-моторной — в связи с практическим выполнением заданий; произвольной — без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнения.

Логоритмическое воспитание детей и взрослых непосредственно связано с нравственным воспитанием, формированием моральных норм, развитием волевых качеств: доброжелательности, отзывчивости, целеустремленности. Весь процесс логоритмического воспитания формирует у занимающихся эстетические чувства.

Можно определить следующие особенности логопедической ритмики. Она создает:

1) благоприятные условия для тренировки процесса торможения или возбуждения у лиц с речевой патологией, у которых нарушены равновесие деятельности нервной системы и ритм процессов центральной нервной системы;

2) благотворное влияние на больных за счет точной дозировки раздражителей: темпа, ритма, динамики музыки и слова. Музыка и словесные инструкции вызывают у больных дифференцированные по времени, силе и форме двигательные реакции. Музыка и слово помогают или активно реализовать движение, или затормозить моторную реакцию;

3) возможность выявить индивидуальный ритм человека и ритм коллектива, позволяет во всем многообразии мимико-двигательных проявлений, установить соответствие ритма индивида оптимальному биологическому ритму людей его пола и возраста;

4) упорядочивание и усовершенствование протекающих двигательных, ритмических процессов у человека, развивает способность к сосредоточению. Работа в группе (коллективе) благотворно влияет на слабого, подражания другим помогает ему выполнять ритмические упражнения;

5) соответствие требованиям каждой реабилитационной или развивающей методики и сообразно ей меняет содержание и творческий подход;

6) возможность учитывать особенности возраста детей и взрослых с точки зрения осознания упражнений, если большинство заданий дети выполняют по подражанию, а взрослые закрепляют навык осознанно.

В логоритмическом воспитании можно выделить два основных звена: развитие, воспитание и коррекция неречевых процессов у людей с речевой патологией: слухового внимания, слуховой памяти, оптико-пространственных представлений, зрительной ориентировки на собеседника, координации движений, чувства темпа и ритма в движении, воспитание и перевоспитание личности; развитие речи и коррекция речевых нарушений: воспитание темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, просодии, фонематического слуха и т.п., речевых нарушений, в зависимости от этиологии, механизмов, симптоматики и методики устранения.

Рассмотрим содержание первого звена логопедической ритмики.

1. Развитие восприятия, слухового внимания и слуховой памяти начинается с различения отдельных звуков музыкальных детских инструментов, музыкальных игрушек и заканчивается последующим целостным осознанным восприятием высоты звука, ритма, динамической насыщенности музыки. В результате у человека воспитывается музыкальность как единое — эмоциональное и слуховое — восприятие музыки. Ядро музыкальности, по Б.М. Теплову, образуется благодаря звуковысотному относительному, а не абсолютному слуху и чувству ритма.

Звуковысотный слух состоит из двух компонентов: ладового чувства, которое является перцептивным компонентом и проявляется в восприятии, узнавании и «способности к слуховому представлению» мелодии, т.е. способности произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение; и репродуктивного элемента. Используются упражнения по определению двух различных по высоте музыкальных звуков; по различению движения мелодии от высоких нот до низких; по подражанию певческих упражнений; по воспроизведению мелодии на слух. Для выяснения и развития интонационно-слухового опыта ребенка (взрослого) предлагается определить общее настроение музыкального произведения (веселое или грустное), жанр (марш, песня или танец). С этой целью исполняются, например, пьесы П.И.Чайковского: «Новая кукла», «Болезнь куклы», «Марш» Р. Шумана, пьесы М.И. Глинки: «Песня жаворонка» и «Полька».

Для выяснения и развития звуковысотного слуха, его перцептивного и репродуктивного компонентов детям предлагается узнать знакомую мелодию: песню «Елочка» К. Бекмана, «Песню крокодила Гены» В. Шаинского — и спеть любое произведение, сначала — в сопровождении фортепиано, а потом — без аккомпанемента.

Большинство детей младшего дошкольного возраста обладает достаточно высоким уровнем развития перцептивного компонента звуковысотного слуха, но его репродуктивный компонент находится у них на низком уровне. Таким образом, дети сначала приобретают способность узнавать знакомые мелодии, а затем, значительно позднее, — способность к воспроизведению. По уровню эмоциональной отзывчивости на музыку дети младшего дошкольного возраста условно подразделяются на три группы¹: с высоким уровнем эмоциональной отзывчивости на музыку (их меньшинство); со средним уровнем; с низким уровнем.

Кроме того, среди детей младшего дошкольного возраста вообще мало таких, которые обладают высоким уровнем развития комплекса музыкальности. Это можно объяснить недостаточным развитием у части детей основных слуховых музыкальных способностей, что в свою очередь объясняется недостаточным уровнем музыкальной воспитанности этих детей в первые три года жизни в семье и яслях.

Музыкальность — это индивидуально-личностное свойство, представляющее собой систему с иерархическим соподчинением элементов структуры. Ведущими компонентами структуры музыкальности являются: музыкальный слух (ритмический, гармонический, мелодический), творческое воображение, эмоциональность, чувство Целого

Под «ритмическим слухом» понимается музыкальный слух, который позволяет воспринять и пережить логику временного и пространственного развития музыкальной мысли, образа в целом; под «гармоническим слухом» — музыкальный слух, способный воспринимать созвучия, всякую многоголосную музыку; под «мелодическим слухом» понимается звуковысотный слух в способности воспринимать одноголосную музыку (по Б.М. Теплову). Творческое воображение в музыкальности проявляется в том, что позволяет проникать в содержание музыкального образа, интерпретировать его, импровизировать, сочинять музыку и т.д.

Под «чувством целого» понимается переживание музыкальной формы как динамического процесса, что в музыкальной деятельности проявляется как целостное восприятие музыкального образа, чувств логики ладофункциональных закономерностей и ритмической пульсации и акцентуации.

У большинства первоклассников восприятие музыки имеет образный или расчлененный характер с преобладанием образного. Только треть детей имеет слуходвигательную координацию (умеют подобрать музыку на инструменте: заданные звуки, гармонические интервалы, мотивы, фразы, но не могут их пропеть). Дети с хорошей слуховокальной координацией (умеют петь) имеют и слуходвигательную. Это говорит о том, что слуховокальная координация более связана со слухоречевым, а слуходвигательная — с эмоционально-двигательным компонентом психологического отражения звуковой информации.

Воспринимающий ритмический слух развит хорошо у всех детей, а воспроизводящий — довольно слабо. Он зависит от уровня кинестезии и двигательной сферы ребенка, ориентировки в пространстве и во времени.

Творческое воображение развито у 80% детей и только у 80 % взрослых: Это воображение характеризуют свобода, смелость выбора темы, желание создавать, практически отсутствуют образы подражания. Виды творческой деятельности детей очень разнообразны: рисование, сочинение сказок, песен, игры и др. Важно подчеркнуть, что у детей преобладает образный тип восприятия и творческий вид воображения, у взрослых — аналитический (расчлененный) тип восприятия и воссоздающий вид воображения.

В структуру музыкальности, помимо перечисленного выше, входит звуковысотный (или репродуктивный) слух.

Звуковысотный слух — свойство статичное. От его развития не зависит развитие других способностей и музыкальности в целом. Никакое развитие способности к дифференцированию по звуковысоте (тон, полутон, два, три и т.д. — кварты, квинты и т.д.) не дает новых свойств и качеств, т.е. тон остается тоном, кварта — квартой и т.д. И то, что человек хорошо слышит звуковысотное соотношение, еще не говорит о том, что это имеет для него семантическое значение. Еще Б.В. Асафьев и другие исследователи писали, что часто абсолютный слух сочетается с музыкальной тупостью. А от развития ведущих способностей зависит как формирование музыкальности в целом, так формирование и ее составных частей.

Приведенные данные необходимо учитывать при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, для того чтобы не проводить жесткой зависимости речевого расстройства от недостаточного развития музыкальности.

2. Занятия по логопедической ритмике предоставляют широкие возможности для развития оптико-пространственных представлений и навыков, зрительной ориентировки на говорящего.

Пространственная характеристика движения включает исходное положение, положение тела и его частей в движении, траекторию движения. Исходное положение — это относительно неподвижная поза перед началом упражнения, она выражает готовность к действию. Движения выполняются в пространстве в определенных направлениях. Основными направлениями движений человеческого тела принято считать следующие: вверх — вниз, вперед — назад, вправо — влево. Существуют и промежуточные направления, например вполборота направо. Ведущую роль в контроле за направлением движения, в пространственной ориентировке играет зрение, поэтому движение головы несколько опережает движение остальных частей тела.

Каждое отдельное движение реализуется в определенном промежутке времени и ограничено определенным пространством. В двигательных-музыкальных упражнениях организующим фактором движения во времени является музыка. В большинстве случаев она определяет и пространственные рамки движения. Конкретную пространственную схему упражнения, согласованную с формальным построением музыкального произведения, определяет педагог, ведущий занятие: марш по кругу, вправо, влево, через центр и т.д. Двигательные-пространственные упражнения являются конечным результатом творческого проявления у детей. Сначала с детьми отрабатываются отдельные элементы упражнения, затем во главе с ведущим отработанные последовательные элементы сочетаются в единое целое.

Основными элементами в двигательных-пространственных упражнениях являются речь с ее естественным ритмом, танцевальные движения и жесты. Ребенок (взрослый) естественным способом сочетает пение с импровизированным свободным движением в плясках, играх, танцах. Развитие оптико-пространственных представлений особенно важно для детей робких, застенчивых. Вначале эти дети становятся участниками общих игровых композиций. Сам факт участия в игре уже является положительным, поскольку устраняет барьер робости, отрицательного отношения к игре. Впоследствии Дети поочередно выполняют роль ведущего, создающего двигательные-пространственные композиции. Особое внимание в композиции уделяется ритму речи, акценту, выражению мелодии. В роли ведущего ребенок сначала выполняет простые, состоящие из двух творческих элементов композиции, например упражнения с ритмизацией текста и двигательным аккомпанементом. Далее ребенок-ведущий реализует простые двигательные уклады. Чаще всего в основе этих укладов находятся стихотворения, считалки, пословицы, поговорки, имена, названия цветов и т.п. Естественный ритм текстов является стимулом реализации движения в пространстве. Повторяющиеся ритмические структуры текста или ударных инструментов облегчают выполнение двигательных композиций. Конечным результатом двигательных-пространственных упражнений служит какая-нибудь схема (форма). Самой простой схемой является одночастная музыкальная схема (#), являющаяся замкнутым целым: строфа стихотворения, поговорка и т.д. Она используется как основа для создания расширенных схем. В зависимости от того, как разрабатывается одночастная схема, создаются каноны для более сложных двигательных-пространственных, многочастных схем. В основе канона построения находится исполнение упражнения двумя или большим количеством групп одновременно, с учетом основного принципа: отдельные группы начинают упражнения с заранее условленным опозданием. Каноны в пении зависят от того, сколько человек поет: двухголосные, трехголосные и т.д. Они могут быть двигательные, ритмические, двигательные-ритмические. Двучастная форма, (а б) возникает путем присоединения одной одночастной формы к другой. Чтобы вторая часть (б) была понятна и выделялась, как вторая, она должна быть по сравнению с первой контрастной по темпу, динамике, ритму. Для ее создания требуется:

1) введение новых, не использованных при создании основного образца исполнительных средств;

2) введение или замена средств исполнения в основном образце (получается другая структура из тех же элементов).

Самая простая трехчастная форма создается путем повторения первой части (а) после контрастной части (б): (а б а). При введении все большего количества частей попеременно с основной постоянной частью (а) создается так называемое «рондо» (а б а в а). Эту многочастную схему можно создать путем переработки первой части, тогда первая часть будет вариативной, повторяющей основную часть. Создание такой двигательной-пространственной схемы (формы) требует от человека умения сознательно изменять образец. Вначале дети допускают ошибки при передаче частей, по мере отработки композиции ошибок встречается все меньше.

Ритмико-пространственное упражнение. (Тему реализует вся группа.)

Дети исполняют колебательные движения руками, на счет «раз» в каждом такте меняют направление рук.

Идут и одновременно произносят текст, а также выстукивают ритм на ударном инструменте.

Выполняют в такте 1 два прыжка вместе правой, левой ногой, в такте 2 — оборот вокруг себя в четыре шага, в тактах 3, 4 выполняют четыре шага вперед.

3. Логопедическая ритмика способствует развитию координации общих движений, тонкой произвольной моторики и мимики лица.

Развитие координации движений предполагает овладение ребенком или взрослым двигательными умениями и двигательными навыками. Движения совершенствуются под музыку, которая оказывает влияние на качество исполнения — улучшаются выразительность, ритмичность, четкость, плавность, слитность. Эмоциональная окрашенность, вследствие восприятия человеком музыки, придает движениям энергию или мягкость, размах или сдержанность, свободу и непринужденность, а создание с помощью музыки и движений определенных образов способствует развитию мимики и пантомимики.

Примеры упражнений на развитие координации. Дети маршируют под музыку с мешочками на головах. Один ребенок марширует без предмета. На сигнал «хоп» дети снимают мешочки и кладут их. Смена музыки: дети бегут или подпрыгивают между мешочками. Смена музыки (вновь звучит марш). Это сигнал: поднять ближайший мешочек и положить его на голову. Тот, кто останется без него, садится в стороне.

Дети стоят парами и под музыку делают 8 прыжков вперед. Пары меняются и делают 8 прыжков на месте вокруг себя. Музыка звучит в высоком регистре, и дети от прыжков переходят к маршу и хлопают в ладоши перед собой. Снова смена музыки (низкий регистр): дети идут на пятках и хлопают в ладоши за спиной.

4. Логопедической ритмикой воспитывают чувства темпа и ритма в движении. У человека имеется врожденная, естественная склонность к ритмическому движению. Маленький ребенок умеет двигаться согласно ритму музыки, реакция возникает спонтанно. По мнению К. Орфа, при восприятии музыкального ритма у детей возникают такие движения, как щелчки пальцами, топанье, удары руками по бедрам, — это самые естественные средства выражения экспрессии. Ребенок, организуя с помощью ритма свои естественные движения, совершенствует их двигательную координацию. Акустические эффекты движения — щелчки, хлопки, притопывания и пр. — можно записать в нотах, чтобы потом воспроизвести.

Ритм — последовательное чередование звуков различной высоты и длительности. По мнению К.В. Тарасовой, чувство ритма имеет три основных компонента:

1) темпа — способность к восприятию и воспроизведению темпа следования опорных звуков;

2) метра — способность к восприятию и воспроизведению акцентированных и неакцентированных звуков;

3) ритмического рисунка — способность к восприятию и воспроизведению отношений длительности звуков и пауз.

Для того чтобы развить чувство ритма у человека, необходимо научить его воспринимать, правильно координировать движения с воспринятой на слух музыкой или ритмическим рисунком. Для этого необходима сохранность двигательного аппарата или его отдельных частей. Рассмотрим компоненты чувства ритма.

Темп — это частота повторения циклов движений или количество движений в единицу времени, например, темп ходьбы равен 120—140 шагам в минуту. Темп движения зависит от массы движущейся части тела, например, пальцы рук могут совершать 8 — 10 движений в секунду, а туловище — 1—2 движения в секунду. С изменением темпа нередко качественно изменяется вся структура движения. Каждый человек имеет свой индивидуальный темп выполнения движения, который в случае патологии может изменяться, например, ускорение темпа при выполнении движения наблюдается у заикающихся детей 5—11 лет, замедленность темпа наблюдается у больных с брадилалией, с лобной афазией; нарушение темпа невозможность переключения от одного движения к другому наблюдается у больных с моторной эфферентной алалией (и афазией) и с ведущим нарушением — кинетической апраксией.

Метр (от греческого — *metron* — мера). Это принцип организации музыкального материала, упорядочивающий и обозначающий его ритмическое протекание с помощью акцентов. В результате группировки музыкальных единиц возникают так называемые такты.

Такт — отрезок музыкального текста, содержащий точно определенную сумму значений нот и пауз. Такты в нотной записи разделяются вертикальной чертой. Обозначение метра (такта) записывается с помощью двух цифр, например 4/4 и т.д., где верхняя цифра обозначает количество метрических единиц в такте, нижняя — ритмическую значимость данной единицы. Смена метра приводит к передвижению акцента и изменению ритмической структуры. Изменение темпа в музыкальном произведении определяется агогикой, а изменение громкости — динамикой.

Чувство ритмического рисунка воспитывается на основе ритма. Ритм есть сочетание во времени сильных, акцентированных частей движения со слабыми, пассивными. Акцентированная часть движения выполняется с наибольшими мышечными напряжениями, пассивная — с наименьшими по инерции. Своевременное чередование мышечного напряжения и расслабления является одним из показателей правильности выполнения движения. Если упражнения построены ритмически верно, то они выполняются легко и длительное время не вызывают утомления.

Определенная ритмическая пульсация, с которой связаны движения, вызывает согласованную реакцию всего организма — дыхательной, сердечной, мышечной систем, а также эмоционально-положительное состояние психики, что содействует общему оздоровлению человека.

Как уже указывалось, эффективным средством совершенствования движения является музыка. Музыка, как и движение, протекает во времени. Ее сильная часть организует движение. Под влиянием музыкально-ритмических упражнений устанавливается гармония во взаимодействии психических и физических функций. Еще Э. Жак-Далькроз подчеркивал, что ритм в музыке играет столь же

существенную роль, как и звучность, и путем воспитания и развития ритма в движении можно развить любовь к музыке.

Ритмический рисунок складывается из разных группировок длительностей, которые выполняются самым разнообразным образом: хлопками, игрой пальцев на столе, шагом, бегом, прыжками. Для развития чувства ритмического рисунка у взрослых можно использовать «ударный оркестр» (по В.А. Гринер), куда входят бубны, треугольники, кастаньеты, тарелки, барабан и обязательно какой-нибудь музыкальный инструмент (рояль, скрипка, аккордеон или же гитара, мандолина, балалайка).

На основе развитого музыкально-ритмического рисунка можно создавать на занятиях музыкально-ритмические этюды. Это небольшие сценки, исполняемые под музыку. Музыка помогает человеку почувствовать нужный ритм, стимулирует его фантазию. Для выразительного исполнения музыкально-ритмического этюда необходимо соблюдение связи между внешним и внутренним ритмом. «Внешним» ритмом В.А. Гринер называла такой, который воспринимается в форме определенного рисунка движений, т.е. зрительным путем. Внешний ритм всегда рождается под влиянием внутреннего ритма и в свою очередь влияет на него. Под «внутренним» ритмом В.А. Гринер понимала такое душевное состояние, которое рождается вследствие предлагаемых обстоятельств. Внутренний ритм определяется интенсивностью переживаний человека при исполнении музыкально-ритмического этюда.

Ритм необходимо воспитывать и в статике, чтобы человек мог правдиво и выразительно отразить в позе свои переживания. К.С. Станиславский писал, что когда люди не двигаются, смирно и молча сидят, лежат, отдыхают, ждут, ничего не делают... тогда тоже есть темп и ритм.

В результате выполнения музыкально-ритмических рисунков у людей появляется умение управлять своим мышечным аппаратом. Внешняя выразительность движений проявляется в правильном распределении мускульной энергии по всему телу и в освобождении его от излишнего напряжения. Внутреннее ритмическое состояние помогает человеку определить степень напряженности, придает телу должное положение. Развитие чувства темпа и ритма достигает своего совершенства в музыкально-ритмических композициях. Главными в них являются сюжет и музыка.

В сюжетах ритмических этюдов с предельной ясностью выявляются те элементы музыкальной выразительности (мелодия, гармония, фразировка, метр, ритмический рисунок и др.), которые связаны друг с другом в неразрывное целое. В сюжете проступают все характерные особенности музыкальной речи и слово. Художественное слово и музыка вступают в сложные взаимоотношения. Сюжеты должны быть правдивы, жизненны, соответствовать возрасту, интересам и общему развитию людей.

Музыку для музыкально-ритмических этюдов подбирают насыщенную содержанием, обладающую яркостью нюансов, ясностью формы, изобразительностью, а главное — мелодичностью, так как мелодия — один из наиболее эмоциональных элементов музыкальной выразительности. В.А. Гринер

рекомендовала подбирать аккомпанементы к задуманному сюжету в соответствии с определенной классификацией. Например:

1) Музыка в медленном темпе. Мелодия течет плавно, спокойно.

Звучание преимущественно тихое. Музыка лирична по содержанию, проникнута мечтательностью, иногда носит оттенок грусти («Сладкая греза» П.И. Чайковского; «Грустная песенка» В.С. Калинникова).

2) Музыка в быстром темпе, порывистая, страстная, напряженная, полная смятения и тревоги, отличается динамичностью и стремительностью (Прелюдия № 14 А. Скрябина; Этюд 12 Ф. Шопена).

3) Музыка в среднем или медленном темпе. Драматична по содержанию {Прелюдия до минор Ф. Шопена; «Разлука» (Ноктюрн) М.И. Глинки}.

4) Музыка в среднем или быстром темпе, бодрая, жизнерадостная, подвижная, задорная. Мелодия радостная, легкая, иногда шутивого содержания, часто носит танцевальный характер (Марш из оперы «Любовь к трем апельсинам» С.С. Прокофьева; «Кобольд» Э. Грига, соч. 71, № 3; «Кэквок» К-Дебюсси).

5) Музыка в темпе марша. Звучание громкое, часто героического характера. Ритмический рисунок чеканный и упругий («Юбилейный марш» М.М. Ипполитова-Иванова; «Гимн демократической молодежи мира» А.Г. Новикова).

6) Музыка с контрастным характером звучания («Романс» П.И. Чайковского; Прелюдия соль минор С.С. Рахманинова).

5. Логоритмические занятия способствуют воспитанию таких личностных качеств человека с речевым расстройством, как: подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм; воспитанию волевых качеств: смелости, настойчивости, решительности, выдержки. Указанные качества формируются под влиянием как личного примера педагога, так и через целенаправленный подбор музыкальных и речевых упражнений, составляющих творческие композиции. Под предложенную музыку, на основе своих собственных представлений дети сочиняют фантастические рассказы, песенки с танцевальными композициями, с плясками и т.д. Подобные фантазии у ребенка являются проявлением внутренней потребности выразить свое психическое состояние. Правильно развивающийся ребенок в наибольшей степени проявляет творческие способности. С возрастом желание фантазировать, импровизировать у ребенка связывается с определенным видом деятельности (конструктивной, игровой, рисованием и т.д.). Если в развитии ребенка наблюдаются нарушения, то возникает ограничение или полное отсутствие данного желания. Нарушение творческих способностей устраняется с помощью упражнений, развивающих эту способность. К таким упражнениям относятся свободные двигательные импровизации мод музыка, двигательные инсценировки песен, а также разнообразные игры, в которых на первый план выдвигается импровизация и творчество.

Проведение творческих упражнений требует от педагога специальных методических приемов. В этих упражнениях невозможно предвидеть степень участия детей в творческом процессе. Поэтому рекомендуется обратить внимание на следующие моменты:

1) детям заторможенным, стеснительным, робким следует предлагать упражнения с наибольшим числом творческих элементов, чтобы у них развивалась способность к творчеству;

2) все двигательные замыслы детей должны быть одобрены педагогом, не следует критиковать возможные неудачные композиции;

3) творческие композиции надо вводить только после того, как ребенок овладеет элементарными двигательными умениями;

4) диапазон творческих тем сообщается всем детям. Только тогда можно ожидать, что все дети будут участвовать в создании двигательных укладов. Допустимо вводить индивидуальную импровизацию, чтобы ребенок мог создать собственный двигательный образ. Остальные дети будут использовать данный замысел и подражать ему, тем самым обогащая личный опыт. Легче всего дети подражают движениям животных, деятельности из быта семьи, школы, а также движениям взрослых;

5) предлагая детям тему для импровизации, надо учитывать их возраст, интересы, двигательные возможности. Вначале тема реализуется без музыки. Если двигательные творческие возможности ребенка ограничены, тогда педагог вводит музыкальные иллюстрации, которые помогают детям воплощать замыслы. Приведем пример.

Ритмический разговор.

Ведущий (педагог) и ребенок держат в руках инструменты (кастаньеты), стоят напротив друг друга. Ведущий выстукивает на инструменте любой ритм в форме вопроса, ребенок отвечает тем же ритмом (примеры в 2/4, 3/4, 4/4).

После усвоения упражнения в роли ведущего выступает кто-либо из детей.

Ведущий задает ребенку ритм речью, а ребенок отвечает ритмом на инструменте.

Ведущий играет ритм известной песни на ударном инструменте, а ребенок должен узнать эту мелодию и спеть.

Ведущий делит детей на 4 группы. Каждой группе задается свой ритм. Ведущий отбивает на инструменте один из заданных ритмов — это сигнал для какой-то из групп. Она воспроизводит свой ритм: или способом (в меру фантазии и двигательных способностей), или по договоренности с педагогом маршем, хлопками, пением, щелканьем языка и т.п.

Ведущий поет вопросы, а ребенок пением отвечает. После усвоения упражнения в роли импровизирующего ведущего выступает ребенок.

Воспитанию личности на логоритмических занятиях способствуют занятия в коллективе. Педагог сначала создает отношения равенства, когда каждый вносит свое усилие в выполнение действия, а затем отношения, способствующие выдвиганию лидера, руководящего выполнением движения. Все участники музыкально-ритмических композиций (этюдов — у взрослых) действуют под одну и ту же музыку одновременно. Каждый по-своему выражает данное ритмическое состояние, но все охвачено чувством, которое зависит от развития музыкальной мысли и двигательной задачи. Личностные и волевые качества воспитываются также в процессе подвижных игр, игр-драматизаций с разнообразными ролями.

(Примеры в разделах, освещающих логоритмическую работу с людьми, имеющими речевые расстройства.)

Второе звено логоритмического воздействия составляют развитие речи и коррекция речевых нарушений. Данное звено реализуется с помощью занятий в зависимости от речевого нарушения и предполагает:

1. Воспитание и развитие темпа и ритма дыхания (особенно у заикающихся, людей с тахилалией, брадилалией, спотыканием, с ринолалией, с дизартрией).

Темп и ритм дыхания воспитываются в процессе двигательных упражнений, сначала — без речи, затем — с речью. Например, сначала спокойно походить на полных ступнях по кругу, затем по сигналу поднять руки вверх (вдох), опустить вниз (выдох); поднять руки на уровень плеч (вдох), опустить (выдох); развести руки в стороны (вдох), соединить их перед собой (выдох). Это же упражнение можно провести с речью, начиная с произношения отдельных гласных и их сочетаний, с использованием ритмической речи, перечисления, счета, таблицы умножения, спряжения и т.д. В ходьбе по кругу по сигналу сначала поднять руки вверх (вдох), затем опустить их вниз, протяжно произносить звук («а»); сочетание звуков [аи-аи-аи]; счет — «один, два, три, четыре, пять»; дни недели; спряжение — «я иду, ты идешь, он идет» и т.д.

2. Развитие орального праксиса (особенно у лиц с дислалией, ринолалией, дизартрией, алалией, афазией, с заиканием, если у последних существуют нарушения звукопроизношения разного генеза). Для того чтобы усовершенствовать оральный праксис, добиваются за счет подражания и упражнений динамичности, плавности, четкости, экономичности, выполнения общих движений туловища, рук, ног, головы; развивают моторные и сенсомоторные координации, доводя выполнение движения до автоматизма. На этой основе совершенствуются движения и артикуляторных органов.

Кроме указанного косвенного развития артикуляторной моторики, используются и специальные движения для мимических мышц и линии губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба. Например, предлагается мимикой показать веселого или грустного человека; человека, пробующего кислый лимон и сладкое яблоко. С развитием мимических мышц задания усложняются: предлагается показать боль, гнев, радость, ликование, горе, равнодушие, презрение, брезгливость и т.п. под соответствующую настроению музыку.

По мере усвоения в упражнения вводятся восклицания, выражающие радость (О! Ах! О!), сожаление, огорчение (Ай-ай! Ох!), удивление (О! У! Ах!), боль (Аи!) а также артикуляторные упражнения, выполняемые под счет и ритмичную музыку. Например, на счет «раз» — губы в улыбке, на счет «два» — вытянуть вперед (музыка начинается за тактом, на «раз» — акцент); «раз» — поднять верхнюю губу вверх, «два» — опустить; «раз» — опустить вниз нижнюю губу, «два» — покой и т.д. (Отдельные упражнения и их серии с целью воспитания плавности, переключаемости для губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба описаны в логопедической литературе.)

На логоритмических занятиях артикуляторные упражнения полезно сочетать с движениями рук: например, руки развести в стороны и пропеть звук [«ы»],

соединить их перед собой в форме обруча — звук [«о»]; из положения руки в стороны медленно сблизить их перед собой — звук [«/»]; из положения руки вверх медленно опустить руки вниз по обеим сторонам туловища — звук [«а»]; руки поднять до Уровня плеч и согнуть в локтях, кисти рук должны быть направлены навстречу друг другу, но не соприкоснуться — звук [«э»].

Подобные упражнения вначале сопровождаются музыкой, затем выполняются только подсчет и, наконец, самостоятельно в усвоенном темпе без музыки и счета.

3. Развитие просодии речи у заикающихся, детей с дизартрией, ринолалией, а также у лиц с нарушениями голоса осуществляется средствами логоритмики на основе воспитанных темпа и ритма дыхания, голоса, артикуляторного аппарата, речевого слуха. Речь имеет общие с музыкой элементы: мелодию, темп, ритм, акцент (в речи — логические ударения), паузацию. А. Митринович-Моджеевска говорила, что акцент и мелодия являются выражением работы артикуляторных мышц, их напряжения и времени протекания мышечного спазма. От мышечного напряжения зависит динамический акцент, от времени протекания мышечного спазма — ритмический акцент. От положения мышц мягкого нёба, языка и мышц резонирующих полостей зависит мелодический акцент. Кроме того, мелодический акцент обусловлен частотой колебания голосовых связок. При расстройствах речи имеется нарушение акцентов как органического, так и функционального характера. Слуховое восприятие разных по силе акустических сигналов, их высоты и времени протекания только в незначительной степени определяет способность к воспроизведению акцентов. Ведущую роль играют другие свойства речи, такие, как объем движений артикуляторных мышц, способность к производству кинестетически-вербальных рефлексов.

Совершенствование просодических компонентов осуществляется разнообразными средствами, и прежде всего пением.

4. Логопедическая ритмика способствует развитию фонематического восприятия. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов. А воспитание ассоциаций, связанных со звуками [с\ — мелодия журчащего ручейка, [ж] — полет шмеля, [ц] — стрекотание кузнечика, [з] — зудению комара, [ш\ — шумящая на ветру листва непосредственно улучшает различение звуков на слух. Произношение под музыку текстов, насыщенных оппозиционными звуками, способствует развитию слухо-произносительной дифференциации фонем.

5. Воспитание темпа и ритма речи с помощью логопедической ритмики желательно выделить в специальный раздел коррекционной работы с лицами, страдающими заиканием, тахилалией, брадилалией, спотыканием, афазией. Это обусловлено тем, что логопедическое воздействие нормализует темп и ритм речи при указанных видах речевой патологии. Логоритмист создает своеобразную музыкально-двигательно-речевую основу, которую логопед совершенствует на своих занятиях в речевом плане.

На логоритмическом занятии дети (взрослые) бодро маршируют по кругу под аккомпанемент ударных инструментов. По сигналу педагога останавливаются и продолжают обозначать умеренный ритм хлопками в ладони. Последующему

сигналу щелкают языком в том же ритме, по следующему сигналу произносят слоги (по заданию логопеда, согласовавшего упражнение с логоритмистом) типа «пам, пам, пам» или «пам-пам-пам». На другом занятии после слогов произносится короткий текст в этом же ритме.

Упражнения, воспитывающие темп и ритм речи на материале имен.

Дети (взрослые) стоят кругом лицами к центру. Выразительно, в темпе марша, произносят имена. При произнесении мужского имени топают правой ногой:

Оля, Поля, Зина, Аня, Оля, Поля, Зина, Аня,

Оля, Поля, Зина, Аня, Оля, Поля, Олег.

Дети стоят парами по кругу: один ребенок — к кругу лицом, другой — спиной. Итонированно произносят женские имена, хлопают в ладоши (хлопок на слог), а при произнесении мужских имен топают правой ногой. Каждое имя может быть обозначено разными хлопками: в ладоши, по бедрам или по рукам друг друга. (Имена те же.)

Имена произносятся сначала шепотом, затем все громче, по схеме: pp (pianissimo), p (piano), mf (mezzo — forte), f (forte).

Постепенное усиление голоса (от слабого к сильному, от низкого к высокому) осуществляется вначале без движения и без мелодии, а затем с мелодией. (Имена те же.)

Ритмизированное произношение имен и под хлопки, и в пении. (Имена те же.)

Изменяется темп в упражнениях: piano и медленно, постепенно все громче, forte и быстрее. Вместо имен логопед может подобрать названия цветов, деревьев, животных и произносить их в соответствующем ритме.

6. Коррекция речевых нарушений осуществляется как с учетом двигательных и акустических возможностей людей с речевой патологией, так и при целенаправленном подборе речевого материала для логоритмических или музыкально-ритмических занятий. Например, при коррекции заикания учитывается этап работы над поведением и речью заикающегося, что и отражается в специфике построения логоритмического занятия в период воспитания шепотной, сопряженной, отраженной речи и т.д. При коррекции дизартрии определяется возраст человека, двигательные и речедвигательные возможности людей, различные характер и степень нарушения его моторной сферы и членораздельной речи и др. При устранении функциональной дислалии обращается внимание на степень сформированности звукопроизношения, наличие нарушений фонематического восприятия и т.д.

Логоритмист для автоматизации звука использует следующие упражнения: 1) слушание и запоминание любого ритма в четверть такта; 2) представление каждого из тактов по-разному: в маленьких кружках; топя ногами и щелкая пальцами; пением; произношением звука; 3) танец «Канон». Детей делят на четыре группы. Каждая группа начинает свое движение на такт позже, и каждый такт воспроизводится одним из способов, указанных выше.

Вопросы и задания

1. В чем сущность метода Э. Жак-Далькроза?

2. Какова роль ритмической гимнастики в становлении системы логоритмического воспитания?

3. Назовите особенности логопедической ритмики.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

ГЛАВА ПЕРВАЯ. МУЗЫКА И ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

1. МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ШКОЛЬНИКОВ, ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

На значение музыки в эстетическом, нравственном воспитании детей раннего возраста указывал В.М. Бехтерев. Он подчеркивал важность воспитания в раннем возрасте, так как первые шаги развивающейся личности наиболее трудны и в то же время наиболее важны. То, что приобретает рано, удерживается прочнее, нежели приобретенное позднее, которое быстрее утрачивается при распаде или нарушении нервно-психической деятельности. В.М. Бехтерев подчеркивал значимость постепенного развития музыкальности у ребенка путем прослушивания музыкальных пьес, соответствующих слуху ребенка, с обязательным сосредоточением его на музыке. Дети реагируют на музыку, звуки песни задолго до развития экспрессивной речи. Здесь играет роль не слово, а известный ритм. С возрастом на ребенка начинает действовать то или иное изменение высоты тонов, на одни мелодии ребенок реагирует сосредоточением и успокоением, а на другие — плачем. Еще позднее начинает влиять тембр, или музыкальная окраска, так как в это же время ребенок уже различает тон речи. Но руководствоваться одним сосредоточением ребенка на музыкальные пьесы недостаточно.

В.М. Бехтерев обращал внимание на значение музыки в развитии слуха детей. Дети очень рано начинают воспроизводить мотив, и даже дети-идиоты, неспособные к речи, могут напевать мелодию песни, а умственно-отсталые способны стать отличными музыкантами и в то же время проявлять равнодушие к самым изящным изображениям. В.М. Бехтерев считал, что развитие музыкального слуха у детей должно играть в процессе воспитания не меньшую, а скорее большую роль, нежели живопись, ибо музыка начиная с раннего возраста уже способна возбуждать эстетическую эмоцию.

От детальной разработки вопроса о музыкальном воспитании с раннего детского возраста в значительной мере зависит эстетическое, а следовательно, и нравственное развитие человеческой личности, утверждал В.М. Бехтерев.

О влиянии музыки на детей, о ее значении в эстетическом, умственном, физическом воспитании писали М.Я. Басов, Н.Г. Александрова, Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, Е.И. Зоткина и др.

М.Я. Басов указывал, что изучение личности ребенка было бы неполным, если бы оно не распространялось на такую специальную форму двигательной деятельности, которая в известном смысле реализуется музыкой. Возникли бы пробелы не только в изучении движений как таковых, но и в изучении процессов регуляции, а они под воздействием музыки обнаруживаются очень ярко. В человеке с детского возраста необходимо воспитывать общую музыкальность. Признаками ее являются:

1. Способность вслушиваться, сравнивать, оценивать музыкальные явления. Это требует элементарной музыкально-слуховой культуры, произвольного слухового

внимания. Например, дети сопоставляют простейшие свойства музыкальных звуков (тона высокий и низкий, тембры звучания рояля и скрипки), различают простейшую структуру музыкального произведения (запев песни и припев, количество частей в пьесе и т.д.), отмечают выразительность контрастных художественных образов (ласковый, протяжный характер запева и энергичный, подвижный — припева).

2. Способность к творчеству. Например, ребенок ищет движения для передачи походки шагающего человека, тяжело ступающего медведя, резво прыгающего зайчика.

Музыка является средством активизации умственных способностей детей, поскольку ее восприятие требует внимания, наблюдательности, сообразительности. Дети прислушиваются к музыке, сравнивают звуки между собой, отмечают характерные смысловые особенности художественных образов, учатся разбираться в структуре произведения. Беседа о прослушанной музыке учит делать первые обобщения и сравнения: дети определяют общий характер пьесы, отмечают, как литературный текст выражен музыкальными средствами. Поскольку музыка, как и другие виды искусства, отражает жизненные явления, она имеет и познавательное значение.

Музыка способствует формированию морального облика ребенка. Например, песни о Родине, о Москве пробуждают чувство патриотизма; хороводы, песни разных народов расширяют кругозор, воспитывают интернациональные чувства. Коллективные песни, танцы, игры, когда дети охвачены общим настроением, укрепляют чувство дружелюбия, общности, сопереживания.

Музыка тесно связана с движением. Музыка и движение — основные средства формирования двигательных навыков, ритмической тренировки. Художественный образ передается с помощью сочетания и чередования средств музыкальной выразительности. Движение также располагается во времени: изменяется его характер, направление, разворачивается рисунок построения. Контрастность и повторяемость в музыке вызывают аналогичные свойства у движения. Несложные ритмы, акценты воспроизводятся хлопками, притопами. Динамические темповые обозначения передаются через изменение напряженности, скорости, амплитуды и направления движения. Движение помогает полнее воспринимать музыкальное произведение, которое, в свою очередь, придает движению особую выразительность. В этом взаимодействии музыки и движения первая занимает ведущее положение: обогащенное музыкой движение становится своеобразным средством выражения художественных образов.

Б.М. Теплов подчеркивал, что всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, который предполагает «содельвание», включающее разнообразные «телесные» явления. Поэтому восприятие музыки есть всегда слухо-двигательный процесс.

Школьники, подростки и взрослые с речевой патологией к моменту обращения за логопедической помощью обладают в той или иной степени музыкальной культурой и способностью передавать в движениях характер музыки (хотя бы в общих чертах: движения различных танцев — польки, вальса, танго, твиста и т.д.). Поэтому на логоритмических занятиях после показа и объяснений педагога они

способны слуховое восприятие музыки перевести в физические действия — пройти под музыку, ускоряя или замедляя шаг, в зависимости от меняющегося темпа музыкального сопровождения. Эти лица владеют в достаточной степени своим телом, они могут хлопками, шагами воспроизвести более или менее точно ритмический рисунок пьесы, исполняемой на рояле. Могут выявиться недостатки владения телом: скованность движений, чрезмерное напряжение или вялость и неумение регулировать моторный аппарат. Люди с достаточно чутким слухом, гибким двигательным аппаратом, с творческими способностями и некоторой артистичностью могут выполнять более сложные движения (например с мячом) под музыку, которая отличается сменой темпов, метра и динамических оттенков.

Музыка оказывает благотворное влияние на двигательный статус лиц с речевой патологией настолько, что они даже при сниженной общей музыкальности могут повторить голосом отдельные звуки рояля или небольшие мелодии, а также определить направление звуков от верхнего регистра к нижнему. После однократного повторения они в состоянии выразить воспринятое в движениях. Наиболее эффективны ритмические музыкальные и двигательные задания.

Ритму присущи закономерность, организованность, цикличность и периодичность. Подростки и взрослые усваивают общие закономерности ритма осознанно. В отличие от дошкольников, они вместе с педагогом анализируют ритмический рисунок музыки и его возможное двигательное воплощение. При осознанном восприятии музыки и двигательном ее выражении не исключается влияние музыки и движения на эмоционально-волевую сферу человека, поскольку чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. На эмоции человека оказывают влияние не только содержание музыкального произведения, но и его мелодия и гармония. По образному выражению В.А. Гринера, мелодия — это музыкальная мысль, содержание которой выражено одногласно. Гармония — закономерное сочетание тонов в одновременном звучании, многоголосное выражение музыкальной мысли в сочетании звуков различной высоты аккордов, которые неразрывно связаны с мелодией. Естественно, что мелодия и гармония музыкального произведения, возбуждая эмоцию, создают основу для ее двигательного ритмического выражения. Человек — единственное живое существо, способное производить движения, которые всецело регулируются его волей. Поэтому у школьников (подростков) и взрослых ритмичность следует рассматривать как способность изменять свои движения во времени и пространстве согласно своему желанию и в соответствии с требованиями, идущими извне.

Речевая и двигательная системы человека в целом сформированы. У людей с речевой патологией эти системы функционируют на основе патологических условных рефлексов. Укоренившиеся патологические стереотипы речи, двигательной системы снижают эффективность коррекционного воздействия. Поэтому в комплексе лечебно-оздоровительных и педагогических мероприятий логопедическая ритмика помогает разрушить «почву», на которой возникло речевое расстройство, и содействует нормализации рече-общедвигательных функций.

Музыка помогает взрослому (подростку, школьнику) самому выявить то положительное в своей личности, что способствует при содействии логопеда, психотерапевта преодолению речевого и неречевого расстройств. Беседы о музыке, прослушивание музыкальных произведений, обсуждение той или иной темы и ее воплощение в разных видах искусства (музыке, живописи, балете, поэзии и т.п.) помогают специалисту содержательно строить коррекционное занятие. С одной стороны, материал подобных обсуждений становится образовательной основой занятия, с другой стороны, тренируются процессы речи, общения. Музыка или занятия, связанные с музыкой, оказывают положительное влияние на весь психический облик человека, поскольку довольно часто именно с помощью музыки человек находит решение ранее трудной для него проблемы, именно с помощью музыки актуализируются творческие начала в личности. При коррекционной работе со взрослыми (и особенно с подростками) создание правильных (требовательных и одновременно щадящих) отношений к окружающим является одним из эффективных средств логопедического воздействия.

Музыка занимает ведущее положение и в развитии двигательной сферы школьников, подростков и взрослых. Они, выполняя движение под музыку, мысленно представляют тот или иной образ, воспроизводят его по-своему, в новых, необычных связях, комбинируя элементы танца, передавая характерные движения персонажа. Так рождается и проявляется творческое воображение. Ритмические движения заставляют человека переживать содержание музыки, а это оказывает влияние на качество исполнения. Ритмические движения под музыку требуют своевременной, осознанной реакции на внешний раздражитель, своевременного переключения с одного движения на другое, умения быстро и точно остановиться. Таким образом, передача в движении ритма сменяющихся разнохарактерных тем — основной метод ритмической тренировки взрослых (подростков, школьников), путь к развитию и совершенствованию чувства ритма.

Со взрослыми изучаются характеристики музыкального ритма (темп, характер, форма), динамическая насыщенность музыкального отрывка, затем — своеобразие фразировки, детали ритмического рисунка, размер тактов. На занятиях даются примеры темпа музыкального произведения: быстрый, умеренный и совсем медленный — и их обозначения (на итальянском языке): *largo* — очень медленно, широко, протяжно; *adagio* — медленно, мягко, спокойно; *lento* — медленно; *andante* — довольно медленно, не спеша; *moderate* — умеренно; *allegretto* — довольно оживленно; *vivace* — быстро, живо; *presto* — очень быстро, торопливо. Воспитывается (особенно у школьников) устойчивость в темпе, поскольку это умение довольно трудно усваивается — после прекращения музыки у занимающихся наблюдается тенденция к ускорению движения. Необходимо также воспитывать переключение с одного темпа на другой, работать над движениями, постепенно ускоряющимися или замедляющимися. Затем пациенты усваивают динамические оттенки музыки и соответствующую терминологию: *forte* — громко, сильно; *mezzo-forte* — средней громкости; *piano* — тихо, слабо; *fortissimo* — очень громко и т.д.

От динамических колебаний музыкального звучания зависят различные степени напряжения или расслабления движения, разный объем, постепенное или внезапное ускорение или замедление. Музыка подсказывает и подчеркивает энергичный, бодрый характер гимнастического упражнения, легкость и изящество танцевального па, спокойствие и плавность жеста в упражнении. Полезно одно и то же упражнение проводить под музыку разного темпа и качества. Тренировка в передаче характера и динамических оттенков музыки начинается с чисто гимнастических упражнений, например для пальцев и кисти рук, упражнений с мячом.

При слушании музыки взрослые (подростки, школьники) определяют в общих чертах построение, структуру отрывка, наличие крупных законченных частей, более мелких. Форма и фразировка музыкальных произведений дают богатые возможности для работы над расчленением и распределением действия и движения. Начало и конец музыкального произведения должны соответствовать началу и концу движения. Взрослые на занятиях учатся расчленять свои действия на куски, «фразы», устанавливать пространственную и временную протяженность и соотношение их. В музыкальной форме имеются часть, период, предложение, фраза. При построении движения одна и та же часть музыки должна быть связана с одним и тем же движением или движениями, тесно объединенными каким-то общим признаком. Если часть музыки представляет собой одну, вполне законченную музыкальную мысль, понятие «часть» совпадает с понятием «период». Более крупное подразделение внутри периода называется «предложение», более мелкое — «фраза». Фразы логически связаны между собой. Выделение этих кусков при построении движения на основе структуры музыкальной темы называется «фразировка». На логоритмических занятиях сначала даются для прослушивания музыкальные примеры, не имеющие расчленения внутри себя. Задача — точно связать начало и конец своего действия с началом и концом музыкального примера, уложиться во времени, ограниченном течением музыкальной мысли. Затем даются примеры с ясно выраженными расчленениями внутри периода. В движении требуется отразить расчленение внутри музыкальной мысли таким образом, чтобы каждому предложению или фразе отвечало какое-то одно движение, совпадающее с началом и концом данного музыкального отрезка. Работа над музыкальной формой и фразировкой дает возможность планировать движения в пространстве, устанавливая связь между временным распределением частей и фраз музыки и пространственным распределением передвижения по площадке лица или группы лиц.

Акценты расчленяют музыкальную речь на ряд равных по величине отрезков — метров. Метрическое деление музыкальной речи не всегда совпадает с ее внутренним, логическим, смысловым расчленением. Строгий рисунок метрической периодичности в музыке позволяет произвести точный расчет движения, добиться полной согласованности коллективного действия, поставить задачу на одновременное исполнение нескольких разнородных движений. Метрические ударения делят музыкальную речь на такты, которые бывают разного размера. Чтобы определить размер такта, нужно установить основную единицу движения, т.е. длительность, наиболее характерную для данного музыкального движения, и затем

отсчитать число таких единиц от одного акцентированного момента до следующего. Так, если принять четверть за основную единицу движения и отсчитать две такие единицы, то размер, или метр, будет $2/4$. Если единиц 3, то метр (такт) будет $3/4$ и т.д.

Размеры бывают простые и сложные. Простые имеют только одну ударную, или сильную, долю такта $2/4$, $3/4$, $3/8$. Сложные состоят из объединенных двух или нескольких тактов: $4/4$ - это объединение двух тактов в $2/4$

Эти сведения даются на занятиях с занимающимися старшего возраста. После их усвоения работа на тему «метр» начинается с определения размера музыкального произведения. Сначала выясняется единица музыкального движения, отмечается начало такта шагом или хлопком, отсчитываются доли такта, определяется размер. Затем занимающийся учится вступать в действие, начиная движение на такт позднее соседа; определяет размер знакомых мелодий; выполняет в соответствии с размером движения.

На последующих занятиях школьники, подростки и взрослые знакомятся с тем, что звуки в музыкальном произведении бывают разными: одни более длинные, другие более короткие — и находятся между собой в кратных отношениях (2; 4; 8). Различные сочетания коротких и длинных звуков, составляющие мелодию, носят название «ритмического рисунка» мелодии.

Ритмический рисунок музыкального произведения помогает выполнять движения разного объема и разной продолжительности. Он передается хлопками, шагами, бегом, поворотами туловища, взмахами рук и другими движениями. По мере усвоения ритмический рисунок музыки выполняется в гимнастических, танцевальных и наконец свободных движениях. Мелкий ритмический рисунок музыки укрупняется при переводе на движение, поскольку движение устанавливает собственный ритмический рисунок, совпадающий с ритмическим лишь в основных чертах.

2. ЗАДАЧИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО И ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Музыкально-ритмическое и логоритмическое воспитание направлено на решение оздоровительных, образовательных, эстетических, воспитательных, коррекционных задач.

Решение оздоровительных задач обусловлено тем и отклонениям и их недостатками в физическом состоянии детей с речевой патологией, которые или являются предрасполагающими факторами в возникновении речевого нарушения, или усугубляются в связи с ним. Особое внимание на логоритмических занятиях следует обратить на оздоровление детей с различными формами ринолалии (дети с симпто-мокомплексом открытой ринолалии), с дизартрией, алалией, заиканием, с функциональной дислалией. Например, у детей с ринолалией следует развивать диафрагмальное дыхание, укреплять мышцы диафрагмы, брюшного пресса и межреберные мышцы. Дыхательными и голосовыми упражнениями у этих детей укрепляют мышцы глотки, гортани, мягкого нёба. Это создает благоприятные условия для проведения операций в ротовой полости, служит своеобразной профилактикой простудных заболеваний. На детей с дизартрией логоритмическое

воздействие осуществляется дозированно. Врач и логопед, в зависимости от механизма и симптоматики дизартрии, определяют в каждом конкретном случае, какие группы мышц следует развивать, в каком объеме, с какой физической нагрузкой.

Образовательные задачи решаются с учетом ведущей деятельности ребенка и программы воспитания и обучения детей в детском саду или ином специальном речевом учреждении. Богатый материал для решения этих задач содержится в разделах программы по развитию речи, ознакомлению с окружающей природой, игровой деятельности.

Эстетические задачи также решаются в рамках программы воспитания детей дошкольного возраста. Они дифференцируются в зависимости от возраста ребенка, поскольку восприятие и понимание музыки в 3 года иное, чем в 7 лет. Соответственно возрасту подбирается для занятий музыкальный и логоритмический материал.

Решение эстетических задач на занятиях с пациентами предполагает обогащение, совершенствование эстетического облика и кредо человека или их изменение, если это необходимо, после совместного обсуждения проблемы логопедом и взрослыми занимающимися. В данном случае формирование или дальнейшее обогащение эстетического вкуса пациента зависит не только от логопеда, его эрудиции, знаний, но и от самого занимающегося: какая музыка более близка его духовному миру, какая музыка вселяет в него уверенность и т.д. Подбор музыкальных произведений для занятий осуществляется совместными усилиями логопеда и занимающихся.

Для логопеда небезразличны те этические нормы, которыми руководствуются в жизни его пациенты. Беседы, обсуждения, диспуты на музыкальные темы, анализ творчества разных композиторов, отличающихся высокой гражданственностью, патриотизмом, гуманностью, способствуют формированию или выявлению (отрицательных, положительных) эстетических правил, последующей, если это необходимо, их коррекции. Особенностью музыки является то, что она влияет на человека исподволь, ненавязчиво. Это позволяет педагогу, не вступая с пациентом сразу в открытую дискуссию по поводу его морального облика, целенаправленно подбирать для прослушивания и анализа необходимые музыкальные произведения. И лишь постепенно утверждать правильный взгляд на жизнь, на отношения между людьми, на свой речевой недостаток.

Решение воспитательных задач направлено на развитие у занимающихся чувства взаимопомощи, ответственного отношения к выполнению заданий, самостоятельности и т.п. На занятиях необходимо поощрять даже незначительные успехи детей в совместных действиях: песне, танце, построении, подвижной игре и т.д. Зарождение и развитие чувства коллективизма положительно влияет на ребенка с речевым нарушением, косвенно помогает ему нормализовать свое поведение, правильно строить взаимоотношения с окружающими.

Дифференцированно решаются воспитательные задачи при работе со школьниками, подростками и взрослыми. В отношении со школьниками воспитание осуществляется в рамках логопедического урока, на основе школьной программы и подкрепляется единством требований на занятиях по логоритмике и в

микросоциальной среде. В отношении подростка и взрослого воспитание базируется на учете характера, образования, интеллектуальных возможностей, специальности, склонностей, интересов. Построение и содержание логоритмического занятия лишь тогда достигают эффекта, когда они направлены на определенный контингент занимающихся.

Коррекционные задачи на логоритмических занятиях с детьми решаются в тесной связи с коррекцией поведения и личности ребенка с речевой патологией. Без знаний психологии ребенка определенного возраста, тех отклонений, которые возникли вследствие речевого расстройства или до него, нельзя правильно воздействовать на ребенка. Следует учитывать также, что в любой коррекции должно быть развивающее начало. Это важно потому, что речевое расстройство появляется и развивается у формирующейся личности. Речевое нарушение (необязательно, но) может сказаться на формировании многих психических процессов: мышления, памяти, восприятия, внимания, способности саморегуляции психической деятельности. Коррекционные логоритмические упражнения должны, с одной стороны, исправлять нарушенные функции, а с другой — развивать функциональные системы ребенка (дыхание, голосовую функцию, артикуляторный аппарат, слуховое и зрительное внимание, слуховую и зрительную память, произвольное внимание в целом, процессы запоминания и воспроизведения речевого и двигательного материала и т.д.), т.е. развивать речевую функциональную систему и неречевые психические процессы.

Коррекционные задачи логоритмического воспитания взрослых, подростков и школьников решаются на уровне их сознательного отношения к речевому расстройству, к себе как личности и окружению. Занимающиеся понимают необходимость и полезность проводимых с ними занятий, что обуславливает их самостоятельную работу над собственной речью и моторикой на том или ином уровне саморегуляции своей деятельности. Чем осознаннее отношение к дефекту, чем полнее стремление преодолеть его, тем выше уровень произвольной саморегуляции деятельности. Естественно, что педагог (логопед, ритмист) и психотерапевт помогают занимающимся организовать самостоятельную работу, особенно подросткам и школьникам, анализируют успехи и причины неудач, вселяют уверенность в успешность овладения речевыми и двигательными умениями и навыками, пользования ими при общении с людьми.

Решение коррекционных задач в работе с людьми указанных возрастов предполагает также сознательное определение последовательности устранения нескольких речевых нарушений. Например, если в дошкольном возрасте у заикающихся детей нарушения звуко-произношения устраняются параллельно с нормализацией темпа и ритма речи, а в некоторых случаях и раньше, до начала работы над плавностью самостоятельной речи, то заикающимся старших возрастов приходится выбирать, что в первую очередь устранить из речевых расстройств: заикание или нарушения звукопроизношения, — в зависимости от болезненного отношения к нарушениям.

Вопросы и задания

1. В чем сущность музыкально-ритмического воздействия на детей, подростков и взрослых?

2. Какова роль музыки в развитии речевой и общедвигательной функций человека?
3. Значение фразировки в восприятии музыки и построении движения.
4. Каковы особенности решения задач музыкально-ритмического воспитания в работе с детьми дошкольного и школьного возраста, с подростками и взрослыми?
5. Дайте характеристику музыкального ритма.

ГЛАВА ВТОРАЯ. СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Средствами логопедической ритмики являются: ходьба и маршировка в различных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; упражнения, активизирующие внимание; счетные упражнения; речевые упражнения без музыкального сопровождения; упражнения, формирующие чувство музыкального размера или метра; упражнения, формирующие чувство музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; упражнения в игре на музыкальных инструментах; самостоятельная музыкальная деятельность людей с речевыми нарушениями; игровая деятельность; упражнения для развития творческой инициативы; заключительные упражнения. Логоритмические средства приобретают свои специфические особенности в деле музыкального воспитания, но в основном они рассматриваются как лечебно-педагогический метод в нервно-психиатрических и логопедических учреждениях. Основной принцип построения всех перечисленных видов работы — тесная связь движения с музыкой. Музыка, с ее огромным эмоциональным влиянием, богатством выразительных средств, позволяет бесконечно разнообразить приемы движения и характер упражнений.

Следующий принцип использования логоритмических средств предполагает обязательное включение в них речевого материала. Слово может быть введено в самых разнообразных формах: это тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх, указания ведущего (режиссера) сценария и т.п. Введение слова позволяет создавать целый ряд упражнений, построенных не на музыкальном ритме, а на стихотворном, который способствует ритмичности движений.

Средства логопедической ритмики можно представить как систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности людей с речевой патологией.

2. ХОДЬБА И МАРШИРОВКА В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ

Это средство логопедической ритмики В.А. Гринер называет «вводными упражнениями». Они должны научить детей первоначальным навыкам ходьбы по кругу в одиночку, парами и группой, обходить различные предметы, не сталкиваться во время встречной ходьбы, соблюдать заданное направление, двигаться по ориентирам, соблюдать одинаковые расстояния между идущими, а также строить шеренги, линейки, колонны и т.п. Ребенок учится ориентированию в пространстве и коллективе, в право-левостороннем направлении движения, в поворотах, в маршировке спиной назад, лицом к центру и т.п. Пространственная

характеристика движения включает исходное положение, положение тела и его частей в движении, траекторию движения.

С самого начала занятий вводные упражнения дают установку на разнообразный темп движения и речи, поэтому следует направлять внимание детей (взрослых) на руководящую роль музыки.

Ходьба включается в каждое занятие. Она является естественным видом движения и вместе с тем достаточно сложным по координации. У детей с нарушениями речи, особенно в младшем возрасте (до 4—5 лет), отмечается иногда отставание в координации движений во время ходьбы. Они широко расставляют ноги, шаркают ими, наблюдается неустойчивость в ходьбе, замедленность движений. Педагоге первых же занятий начинает формировать у детей устойчивость, умение ставить ноги ближе к средней линии, уменьшая тем самым боковые раскачивания, приподнимать ноги при ходьбе. Для этого используются упражнения по перешагиванию через предметы: палки, канат, кубики, рейки лестницы, положенной на пол, и т.п. Тренировка устойчивости позволяет более направленно воспитывать ориентировку в ходьбе между предметами, что необходимо в практической жизни. На занятиях можно использовать следующие виды ходьбы:

- 1) отдельно по дорожке, обозначенной двумя канатами;
- 2) группой;
- 3) группой под барабан к противоположной стене зала;
- 4) группой вдоль зала;
- 5) «стайкой» вдоль каната, выложенного по кругу: дети идут под четкие, редкие удары барабана (или звуки марша), после остановки поворачиваются лицом в круг и убирают канат;
- 6) группой к противоположной стене зала с перешагиванием через канат, положенный поперек зала;
- 7) вдоль каната по кругу друг за другом (это готовит детей к ходьбе в колонну по одному);
- 8) друг за другом, держась левой рукой за веревку. Под звуки барабана педагог (затем ребенок) ведет детей по кругу, движение можно сопровождать звуками «у-у-у»\|
- 9) друг за другом, держась за руки. Дети соединяются таким образом, чтобы при ходьбе слева направо были слегка повернуты внутрь руга, правая рука у каждого ребенка должна быть впереди, левую руку он дает идущему сзади;
- 10) подосеке, положенной на пол. Соскок с доски выполняется мягко, на носки;
- 11) с перешагиванием через палки, параллельно положенные на пол. Пять или шесть палок раскладываются на расстоянии 35—40 см одна от другой. Педагог, показывая движение, перешагивает через палки, высоко поднимая колени, затем это выполняют дети.

Когда один ребенок заканчивает перешагивание, второй уже начинает его. Педагог обращает внимание детей на то, что нельзя наступать на палку и сбивать ее;

- 12) боком, приставными шагами по нижней рейке гимнастической стенки (1 или 2 раза). Ребенок встает ногами на нижнюю рейку, руками берется за рейку на уровне

грудь. Двигаясь вдоль гимнастической стенки, он переставляет ноги маленькими равно мерными шагами и одновременно перехватывает рейку на уровне груди руками в такт шагам;

13) друг за другом по кругу с остановками. Дети идут вслед за педагогом в строгом соответствии со звуковыми сигналами (под барабан, счет и т.д.). Временные отрезки ходьбы должны быть разными, чтобы занимающиеся реагировали на звук;

14) на носках. Дети держат руки на поясе, головы подняты. Педагог обращает внимание детей на осанку), идут по кругу друг за другом, после прохождения одного круга останавливаются, опускаются на полную ступню. На последующих занятиях можно пройти 2 или 3 круга;

15) друг за другом с флажками в руках. Дети в такт шагам свободно и широко размахивают флажками;

16) друг за другом, держась рукой за веревку, с изменением направления. Педагог следит за тем, чтобы с изменением направления повороты детей были плавными, спокойными, а темп ходьбы — медленным;

17) по доске с приподнятым краем. Дети держат руки в стороны, прыгают в конце доски на носки, сначала держась за руки педагога, затем самостоятельно;

18) с перешагиванием через кубики. Пять или шесть кубиков кладутся на расстоянии 35—40 см один от другого. Дети перешагивают через кубики 2 или 3 раза по очереди;

19) друг за другом с попутным перешагиванием через рейки лестницы. Каждый ребенок делает как ему удобно;

20) по скамейке, держа руки в стороны. В конце скамейки дети опускают руки и соскакивают, держась за руки педагога;

21) по канату друг за другом боком, приставными шагами. Дистанция при ходьбе — около 3 м;

22) по качалке. Упражнение рассчитано на тренировку равновесия. Перед началом упражнения педагог наклоняет руками качалку в сторону ребенка, чтобы тот мог поставить на качалку ногу. Затем педагог, держа ребенка за руку, помогает ему пройти по качалке и тут же отводит в сторону и сажает на место. А в это время следующий ребенок стоит у качалки, но не слишком близко к ней ожидая своей очереди;

23) друг за другом с флажками в руках, сначала изменяя положения рук, а затем размахивая флажками. У каждого ребенка, по два флажка. Дети идут, размахивая флажками вдоль тела вперед — назад, после остановки помахивают флажками вверх движениями кистей (2 или 3 круга); потом широко скрестно размахивают флажками, опускают их на пол, постукивают ими об пол и т.д.;

24) друг за другом с перешагиванием через рейки лестницы, положенной на пол;

25) друг за другом между стульями. Дети идут за педагогом (или водящим) по кругу, огибая 5 или 6 стульев, расставленных в середине зала на расстоянии около 1 м один от другого, проходят таким образом 2 или 3 раза;

26) друг за другом «змейкой», с перешагиванием через канат, положенный на пол. Канат кладется на пол прямо. Педагог (или водящий) ведет детей за собой вдоль каната, пересекая его «змейкой».

Во время перешагивания высоко поднимают колени и свободно размахивают руками. В ходьбе «змейкой» пройти 2 или 3 круга;

27) на носках и на пятках с изменением положения рук. Дети поднимают руки вверх, следят за своей осанкой, идут на носках в течение 15 сек, затем останавливаются, руки опускают на пояс и идут на пятках в течение 10 сек;

28) по доске, положенной на пол. Дети идут, соблюдая осанку, с поднятой головой, руки разведены в стороны. В конце доски руки опускают, чуть сгибают колени и мягко прыгают на пол;

29) друг за другом по канату боком приставными шагами. Дети идут маленькими шагами 3 или 4 м, заметно приподнимая ноги, руки свободно опущены;

30) друг за другом с высоко поднятыми коленками (до 15сек.). Ходьба продолжается под редкие {более редкие, чем при обычной ходьбе) удары барабана. Дети держат руки на поясе, локти отведены назад, спина прямая, голова приподнята;

31) друг за другом с попутным перешагиванием через 5 или 6 кубиков и рейки лестницы, положенной на пол (2 или 3 круга);

32) вверх по наклонной доске, соскок. Упражнение повторяется 2 раза.

Различные виды ходьбы сочетаются не только с музыкой, но и со словом.

Например, *ходьба*:

а) на внутренней, внешней сторонах ступни:

Лед да лед,

Лед да лед,

А по льду

Пингвин идет.

Скользкий лед,

Скользкий лед,

Но пингвин

Не упадет.

б) На равновесие:

Цапля важная, носатая.

Целый день стоит, как статуя.

в) На носках:

Маме надо отдыхать,

Маме хочется поспать.

Я на цыпочках хожу.

Я ее не разбужу.

г) На пятках:

Тук, тук, тук, тук.

Тук, тук, тук, тук.

Моих пяток слышен стук.

Мои пяточки идут,

Меня к мамочке ведут.

Упражнения

1) Выставление ноги на пятку. (Эстонская народная танцевальная мелодия. Автор упражнения Н. Сорокина).

Дети стоят по кругу, взявшись за руки. Такты 1—8: легко бегут вправо (влево). На счет «два» 8-го такта останавливаются лицом в круг и отпускают руки. Такт 9: положив руки на пояс, дети на «раз» полуприседают, на «два» выпрямляются. Такт 10: на «раз» выставляют вперед правую ногу, ставя ее на пятку, на «два» приставляют ее к левой. Такт 11: то же движение левой ногой. Такт 12: три шага на месте, затем поворачиваются спиной к центру круга. Такты 13—15: повторение движений 9—11 тактов. Такт 16: дети поворачиваются лицом к центру круга.

Упражнение развивает четкость движений голеностопного сустава, подготавливает детей к исполнению элементов народной пляски, развивает чувство музыкальной формы (различие двух неконтрастных частей мелодии).

2) Бег с остановками (прыжки через воображаемое препятствие). (Венгерская народная мелодия. Автор упражнения Е. Дубянская).

Дети стоят по кругу. На такты 1—4: бегут. Сделав 6 шагов, останавливаются на «раз» 4-го такта прыжком с одной ноги на обе («перепрыгнули через препятствие — «лужу», «камень», «канавку»). Бег пружинящий:

Во время бега руки свободно двигаются: одна вперед, другая назад, остановившись, руки разводятся в стороны. Такты 5—8, 9—12, 13—16, 17—20, 21—24: повторение тех же движений.

Упражнение развивает ритмическую четкость и ловкость движений, дает ощущение музыкальной фразы, конец которой отмечается четким прыжком.

3. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЫХАНИЯ, ГОЛОСАМ АРТИКУЛЯЦИИ

Упражнения проводятся в полном соответствии с этапами и задачами логопедической работы. В большем количестве они включаются в занятия, проводимые в начале коррекционного курса. По мере успешного устранения речевого нарушения, количество их в середине и конце коррекционного курса сокращается, но не исключается, поскольку в использовании логоритмического и логопедического материала должна быть преемственность.

Цель упражнений — способствовать нормализации деятельности периферических отделов речевого аппарата.

Упражнения на развитие дыхания помогают выработать правильное диафрагмальное дыхание, продолжительность выдоха, его силы и постепенности. Их можно сочетать с движениями рук (вверх — вниз, вверх — в стороны, вверх — на пояс, вверх — на голову и т.д.), туловища (вправо — влево, наклоны вперед, круговые вращения), головы (к плечу, на грудь, круговые повороты). Например, подняться на носки, руки вытянуть вверх — вдох, опуститься на полную ступню, руки на пояс — выдох. Поворот туловища вправо, руки на уровне плеч также отводятся вправо — вдох, возвращение в исходное положение: туловище — прямо, руки опущены вниз — выдох. Поднять I голову вверх — вдох, опустить медленно на грудь — выдох.

В упражнения на развитие дыхания включается речевой материал, произносимый на выдохе. Например, подняться на носки, руки потянуть вверх — вдох, опускаясь на полную ступню и ставя руки на поясе длительно тянуть сначала глухой звук [«с»] (или [«</>»], [«ф»], [«х»]), затем гласные звуки изолированно и в

различных сочетаниях, затем гласные в сочетании с согласными звуками. Далее — на выдохе — произносить слова с открытыми слогами, закрытыми,, двумя трехсложные; фразы, состоящие из 3—4—5 слов. Удлинение фразы требует более длительного выдоха.

Работа над голосом начинается с произношения на выходе гласных и согласных звуков. Упражнения проводятся с музыкальным сопровождением и без него. Гласные пропеваются с изменениями в высоте голоса. Если это упражнение сразу не получается, можно использовать «мурлыканье» или «гудение» (как звукоподражание кошке, гудку парохода), чтобы добиться изменения в высоте голоса. Сила голоса воспитывается при произнесении гласных более громким или более тихим голосом, с соответствующим усилением или ослаблением музыкального аккомпанемента. Длительность звучания голоса зависит от продолжительности выдоха. Для воспитания выразительности голоса полезна мелодекламация: чтение стихотворений (а для взрослых—и прозаических текстов) с вопросительной, восклицательной, побудительной и другими интонациями под соответствующую музыку.

Работа над дикцией проводится с помощью дыхательных, голосовых и артикуляторных упражнений. Вначале под ритмическую музыку или счет педагога занимающиеся обозначают гласные немой артикуляцией, затем произносят на шепоте и громко, изолированно и в ряду из 2, 3, 4 гласных,, всего ряда. Далее на выдохе произносятся слоги, слова произносятся на шепоте со звуками [«<<>>»], [«т»], [«с»], [«ф»], [«ш»] («па-по-пу-пы», «паф-поф-пуф-пыф» и т.д.) и громко, четверостишья, пословицы, поговорки произносятся со сменой ударения и темпа речи.

К середине коррекционного курса дыхательные, голосовые и артикуляторные упражнения включаются в подвижные игры, игры драматизации, в ходьбу с замедлением, в упражнения с хлопками, счетом, пением. Полезно пение вокализов — мелодии без слов. Гласные пропеваются в последовательности [«у»], [«о»], [«а»], [«и»]. Затем поются гаммы, вводится другой вид связного пения — звучание голоса со скольжением звука с ноты на ноту вверх или вниз, что развивает гибкость, высоту голоса.

Необходимо развивать диапазон голоса. В звонком голосе выражены высокие (2000 — 3000 Гц) и низкие (700—800 Гц) частоты. Повышение уровня высокой форманты (2300—2700 Гц) увеличивает силу и полетность звучания. Начинать упражнения следует с произношения звуков [«*»], [«<<>>»] с гласными. Голос звучит на среднем регистре, в одной тональности: ммуммоммммммам. Далее: повышение и понижение голоса на сонорных согласных [«ж»], [«н»] с паузами и без пауз при произношении слов и фраз. Например, в инсценировке «Мишка» два ребенка в масках просят у третьего — медведицы: «Мам меду нам-м, мам молока бы нам-м». Медведица отвечает: «Вотя вам-м, все мало вам-м». Мишки отбегают и вновь пропевают свою просьбу в высоком регистре, медведица грозит им лапой и отвечает в низком регистре: «Вотя вам-м, вотя вам-м!»

В занятия по воспитанию дыхания, голоса и артикуляции включается пение и произношение междометий, которые экспрессивно окрашены, выражают эмоции,

волевые побуждения человека — радость, боль, гнев, страх: «Л/ 01 Ах! Ох! Ух! Ой! Аи-аи-аи!» и т.д. Затем междометия включаются в стихи, которые подбираются таким образом, чтобы окраска звука в них была разной: минорной или мажорной, с соответствующей музыкой. Полезны распевания на материале артикуляторной гимнастики с одновременным развитием мелкой моторики.

Упражнения «Муха».

1. Увидеть муху, сидящую на правом колене, всмотреться в нее, поймать ее, почувствовать в кулаке, поднести кулак к уху. Слушать, как звенит муха. Пить на выдохе, подражая мухе: «з-з-з». Выпустить муху, раскрыть ладошку, проследить глазами ее полет, вдохнуть вновь.

2. Одновременно на ударные слоги соединить на обеих руках второй, третий, четвертый, пятый пальцы поочередно с первым пальцем руки. На слова «в обморок упали» расслабить кисти рук, уронить их:

На паркете в восемь пар мухи танцевали, Увидали паука — в обморок упали.

Петь эту же песенку на слогах «зум», «зу» и одновременно дирижировать кистью руки. Кисть должна быть гибкой, четко указывать акценты в музыке.

Упражнение «Тополиный пух».

Начало лета. Жаркий день. Вокруг лежит тополиный пух. Увидеть пух, всмотреться в него, присесть, собрать немного пуха мягкими подгребающими движениями пальцев рук. Легкими движениями пальцев перебрасывать пух с руки на руку, дуть на него, снова ловить и проговаривать стихотворение, дирижуя рукой:

Летом снег! Просто смех! Снег по городу летает, Почему же он не тает?

Упражнение «Ай-я, жу-жу» (Латышская народная песня. Русский текст В. Ванникова, гармонизация В. Шепулина.)

Ай-я, жу-жу, медвежонок, ай-я, жу-жу.

Ты не плачь, не плачь спросонок, жу-жу (2 раза).

Дремят сосны, дремят ели, ай-я, жу-жу.

Малыши легли в постели, жу-жу (2 раза).

Скоро спать все звезды лягут, ай-я, жу-жу.

Принесет нам ягод мама, жу-жу {2 раза}.

Принесет нам меду папа, ай-я, жу-жу,

Спи, малыш мой косолапый, жу-жу (2 раза).

4. УПРАЖНЕНИЯ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ МЫШЕЧНЫЙ ТОНУС

Эти упражнения позволяют занимающимся овладеть своими мышцами, научиться управлять своими движениями. В содержание этого раздела входит усвоение понятий «сильно», «слабо» как понятий относительно большей или меньшей силы мускульного напряжения. Дошкольники и младшие школьники знакомятся с громким и тихим звучанием музыкального инструмента сначала в положении стоя или сидя около него и выполняют мягкие движения флажками вниз — на тихое звучание и более сильные взмахи флажками над собой — при громком звучании. Вместо флажков можно использовать барабан, бубен, обруч, ленту. Затем упражнение усложняется. Дети выполняют задания с предметами в процессе

ходьбы, бега, подскоков. Например, при сильном звучании инструмента дети идут по кругу, размахивая флажками, при тихом — останавливаются, прячут их за спину.

Различное звучание можно обозначить и шагами: на громкое звучание дети идут на полных ступнях, на тихое — на носках. Наконец, предлагается одно звучание для ног, другое — для рук, связанное со сменой силы звучания. Даются упражнения с разными построениями. Это приучает детей работать в коллективе.

Упражнения, предложенные З.Е. Пуниной.

1) Дети сидят в кругу на полу по-турецки. На громкую музыку ударяют ладонями рук об пол, на тихую музыку делают легкие хлопки перед собой.

2) Дети стоят в кругу с бубнами в левой руке, на громкую музыку — ударяют по бубну правой рукой, на тихую музыку — берут бубен в правую руку и легко им встряхивают.

3) На громкую музыку дети идут по кругу, на тихую — двигаются вокруг себя на носках, на громкую музыку — идут по кругу, размахивая флажками, на тихую — останавливаются и опускаются на одно колено и т.д.

4) На громкую музыку дети парами идут по кругу, на тихую — пары разделяются и идут по одному друг за другом. При возобновлении громкой музыки опять сходятся парами.

5) Детей делят на группы по 3—4 человека. Они расходятся по своим домам (углы зала). У каждого есть палка, изображающая лошадь. На громкую музыку дети скачут на лошадях друг за другом по кругу, на тихую музыку — идут в свои дома. С возобновлением громкой музыки — опять скачут по кругу.

Для старших школьников, подростков и взрослых характер упражнений усложняется по форме построения (поочередные и групповые вступления при смене силы звучания).

6) Построиться тройками и на громкое звучание идти по кругу, на тихое — останавливаться. Средние из троек проходят на носках через все ворота, образованные руками крайних. С возобновлением громкого звучания все опять идут тройками по кругу.

7) Построиться в два круга: внешний (4—5 человек) и внутренний (7—8 человек) (во внутреннем большее число). Внешнему кругу дается большой резиновый или волейбольный мяч, а внутреннему — малый резиновый мяч. На громкую музыку внешний круг перебрасывает свой большой мяч.

На тихое звучание музыки малый мяч передают по внутреннему кругу, а внешние в это время прекращают переброску. На остановку в звучании музыки занимающиеся меняются местами.

8) Все стоят в кругу. Рассчитаться на «первый-второй». На громкое звучание музыки, взявшись за руки, занимающиеся идут по кругу, на тихое звучание музыки вторые номера входят в середину, образуя внутренний круг.

Оба круга идут на носках в разных направлениях. На громкое звучание музыки внутренний круг входит обратно во внешний, образуя большой круг.

9) Все стоят в две шеренги, на расстоянии 6—7 шагов друг против друга, раздвинув ноги на ширину плеч. У каждого в правой руке обруч, за который одновременно держится левой рукой сосед справа. Образуется неразрывная цепь

людей с обручами в руках. На тихое звучание музыки шеренги качаются вправо, затем — влево, перенося тяжесть тела с одной ноги на другую. С переходом на громкое звучание музыки занимающиеся перебрасывают обручи с одной шеренги в другую по воздуху, причем каждый бросает тот обруч, за который он держался правой рукой. На тихое звучание музыки возобновляется покачивание.

10) Все слушают музыку с контрастными по силе звучания частями. После прослушивания занимающиеся дирижируют, делая руками сильные взмахи при громком звучании музыки и слабые — при тихом.

В работе по воспитанию умения регулировать мышечный тонус можно выделить общеразвивающих и коррекционные упражнения. Обще развивающие упражнения, помимо всестороннего воздействия на организм, развивают мышцы спины, живота, плечевого пояса, ног, рук. Эти упражнения многообразны. По характеру выполнения их можно разделить на упражнения с предметами (флажки, мячи, ленты и пр.) и без предметов. В упражнениях с предметами развиваются сила движений, ловкость, четкость, быстрота реакции, глазомер. Особое внимание следует уделить упражнениям с мячами. Используются мячи всех размеров: большие (при отталкивании подвешенного мяча), средние (при перекатывании и ловле), малые (при выполнении бросков, передаче по ряду и переносе). В этих движениях чередуется напряжение и расслабление, снимается излишнее напряжение с мышц, когда упражнение уже усвоено на уровне двигательного навыка.

Коррекционные упражнения применяются для укрепления мышц стоп и туловища, для развития равновесия, формирования правильной осанки. Упражнения по подтягиванию на руках, лежа на животе, на гимнастической скамейке и наклонной доске; лазанье по гимнастической стенке; перелезание через скамейки; пролезание между рейками лестничной пирамиды или вышки укрепляют мышцы спины и плечевого пояса, исправляют осанку. Чувство равновесия развивается при ходьбе, беге, прыжках, метании и в ходе других упражнений. К ним относятся упражнения на уменьшенной площади опоры (дорожке из канатов, доске); опору можно изменять по высоте (наклонная доска, скамейка), по подвижности (мостик — качалка), по расположению в пространстве (горизонтальная или наклонная доска или скамейка). Эти упражнения выполняются под спокойную, умеренную музыку с выраженными акцентами, указывающими на начало и окончание движения. В качестве специальных средств тренировки равновесия используется следующее: кружение на месте переступанием, с последующим приседанием по звуковому сигналу, а также остановка во время ходьбы и бега по звуковому сигналу, подпрыгивание на месте с поворотами, перешагивание через предметы (кубики, палки, рейки, канат)

Упражнения и игры. Вращение кистями рук вверху (3—5 сек.) — напрягая мышцы рук и верхнего плечевого пояса, с последующим опусканием рук вниз — расслабление. Повторить 2—3 раза.

Кружение на месте, руки да поясе (4—6 поворотов).

Приотопывания ногами, руки за спиной — мышцы напряжены (5—8 сек.), руки опущены, исходное положение — основная стойка, мышцы расслаблены.

Топтание на канате, стоя поперек него (15—20 сек.) — ноги напряжены, соскок с каната на пол — расслабление.

Прыжки обеими ногами на месте, в 8 и 16 тактах на вторую четверть — хлопок руками над головой.

Стоя в кругу, свободно покачивая руками впереди назад (8 тактов). Покачивание правой ногой — руки в стороны (4 такта), левой ногой — руки в стороны (4 такта).

1) Игра с водой. (Старинная французская мелодия.)

Дети, опустившись на колени и сидя на пятках, располагаются свободно лицом в одном направлении, руки лежат на коленях. (Тренированные дети могут делать упражнение лежа на животе («как рыбки»). 1—2 такты: дети отводят плавно руки назад, сводя лопатки и слегка откидываясь туловищем назад. 3—4 такты: дети приводят руки в исходное положение, как бы захватывая воду кистями рук. 5—8 такты: повторение движений. 9—12 такты: дети кистями рук, поочередно правой и левой, бьют по воображаемой воде, так, чтобы брызги летели во все стороны. 13—16 такты: движение рук назад и вперед, как в начале упражнения.

2) Галоп и высокий бег. (Музыка Д. Кабалевского.)

Дети делятся на подгруппы. Такты 1—8: дети легко и стремительно движутся галопом. Такты 9—16: дети движутся высоким бегом, немного откинув туловище назад и высоко поднимая ноги в коленях. Шаг равен одной четверти. Такты 17—24: снова стремительный галоп. С последним аккордом — четкая остановка прыжком с одной ноги на две. Характер движений должен отразить динамичность и легкость музыкального звучания.

3) Бабочки. 1—3 такта: прилетает бабочка—дети движениями изображают бабочку: описывают круг руками снизу вверх, соединяя вверху ладони тыльной стороной (1 такт), затем описывают руками круг сверху вниз (2 такт) и плавно вытягивают вперед руки ладонями вверх (3 такт) — это бабочка показывает свои усики. 4—6 такты: прилетает вторая бабочка (повторяются движения 1—3 тактов). 7—12 такты: прилетают третья и четвертая бабочки (повторяются движения 1—3 тактов). 13—14 такты: руки постепенно поднимаются, кисти рук колыхнутся: бабочки поднимают крылышки. 15 такт: руки плавно опускаются. 16—18 такты: повторяются движения 13—15 тактов. 19 такт: руки плавно поднимаются, кисти слегка отстают. 20 такт: руки плавно опускаются. 21—22 такты: повторяются движения 19—20 тактов. 23—26 такты: дети поднимают и опускают руки, затем разбегаются в разные стороны — бабочки разлетаются. Музыка повторяется, дети тоже повторяют движения, стоя враспынную. На 23—26 такты дети кружатся.

Музыка заканчивается, дети приседают — бабочки покружились и сели на цветок.

4) Пружинки (для старшей группы). (Русская народная мелодия «Посеяли девки лен». Автор упражнения — С. Руднева.)

Исходное положение: руки на поясе. Такты 1—4 (пиано; на «раз» и на «два» каждого такта дети исполняют небольшое полуприседание, на «и» выпрямляют колени. Между движением вниз и вверх остановок не делают. Движение легкое, пружинистое, плясового характера. Такты 5—8 (форте). Дети легко подпрыгивают

на месте на двух ногах (по два прыжка на такт). При приземлении колени слегка сгибаются.

Упражнение прививает детям навыки правильного исполнения бега, прыжков, подскоков, плясовых движений (навыки пружинящего движения).

При показе и исполнении упражнения педагог обращает внимание детей на легкий, плясовой характер музыки и движения, увеличение силы движения с усилением звучания музыки.

5) Легкие и тяжелые руки. (Венгерская народная мелодия.)

Дети стоят в колоннах. Исходное положение: основная стойка, руки за спиной. Первая часть музыки и ее повторение: такты 1—2: плавный подъем рук вперед до уровня плеч и опускание рук вниз и за спину. Такты 3—4, 5—6, 7—8: повторение движений 1—2 тактов. Вторая часть музыки и ее повторение: такты 9—12: сильное качание рук вперед и назад до уровня плеч. Колени слегка пружинят, руки сжимаются в кулаки. Такты 13—16: плавный подъем рук и опускание вниз и за спину, как в первой части музыки. Усилению и ослаблению музыкального звучания соответствует усиление и ослабление мышечного напряжения.

Этим упражнением воспитывается умение менять мышечный тонус.

б) Качание рук и мельница. (Английская народная мелодия. Автор упражнения — Е. Дубянская.)

Дети стоят, свободно расположившись по всей комнате так, чтобы не задевать друг друга при движении рук. И.п. — руки подняты в стороны. Такты 1—8: дети качают руками перед корпусом, на нечетных тактах скрещивая их перед грудью, на четных — взмахивая в стороны. Такты 9—16: «мельница» — на каждый такт дети взмахом описывают руками большие круги: вперед — вверх и назад — вниз.

Упражнение совершенствует навыки махового движения. Внимание детей направляется на различный ритм первой и второй частей мелодии.

(Автор упражнения — С. Руднева. Музыка Т. Ломовой «Мельница».)
Дополнительно к задачам 1 варианта: учить детей постепенно увеличивать силу и размах движения с усилением звучания музыки.

Расположение детей то же. Такты 1—8: дети легко раскачивают руками: на нечетные такты — вперед, на четные — назад. Такты 9—12: исполняют круговые взмахи вперед — вверх при легком пружинящем сгибании колен. Такты 13—15: с каждым взмахом дети усиливают движение, одновременно пружинящим движением приподнимаясь на носки. После последнего взмаха вперед — вверх (на «раз» 16-ого такта) медленно и плавно опускают руки в стороны и вниз.

Игры, регулирующие мышечный тонус.

Игра с водой. (Любая подвижная мелодия на размер 6/8.)

Дети сидят на полу, будто бы на берегу реки, руки опущены, играют водой: плавно разводят руки в стороны и назад, сближая лопатки и несколько отклоняя корпус назад, затем возвращаются в исходное положение, будто захватывая воду кистями рук.

Кистями рук легко бьют по воде. Темп плавных движений устанавливают сами дети. Педагог напоминает им, как приятно летом играть теплой водой, как она

блестит на солнце, активизируя тем самым воображение детей и помогая им спясть напряжение. Движения должны быть выразительными и искренними.

Ветерок и ветер. (Музыка Л. Бетховена.)

Дети свободно располагаются по всей комнате, лица повернуты в одну сторону так, чтобы поднятые в стороны руки не касались соседей.

1) «Ветерок слабо колышет ветви деревьев (кустов)» — дети переводят перед собой обе руки то вправо, то влево, постепенно поднимая их впереди вверх. Движения плавные.

2) То же самое, но с поднятыми вверх руками.

3) «Поднялся ветер» — дети сильно бросают руки то вправо, то влево.

4) «Ветер улегся» — дети повторяют движения № 1, постепенно опуская руки вниз.

Упражнение на снятие напряжения в плечах, локтях, кисти и пальцах:

«Листочки-пальчики должны слегка шевелиться на ветру».

Веселые ножки. (Любая плясовая мелодия.)

Дети сидят на стульях, упершись руками в бедра, локти в стороны и выставляют правую ногу на пятку, сильно согнув ее в подъеме: носок смотрит вверх, пальцы свободны; затем выпрямляют подъем, касаются пола концами пальцев и приставляют ногу к другой ноге; то же левой ногой; то же обеими ногами вместе.

Упражнение на раскрепощение голеностопного сустава.

Рисуем на песке.

Дети свободно размещаются в зале, садятся на пол со скрещенными ногами, руки свободно опущены вниз. Концами пальцев правой и левой руки Дети рисуют на песке (над полом): длинную прямую линию. Плавно отводят правую руку вправо, затем приводят руку в исходное положение; то же левой рукой в левую сторону; правой рукой, отведя ее вправо и назад, рисуют закругленную линию, стараясь провести ее как можно дальше назад, корпус и голову поворачивают вправо, глаза следят за движением руки; то же движение в обратном направлении; то же движение выполняется левой рукой в левую сторону; дети рисуют перед собой любые мелкие узоры по своему выбору. По окончании руки свободно висят внизу.

Эти упражнения снимают напряжение в плечах, корпусе, шее.

5. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ВНИМАНИЕ

Эти упражнения воспитывают быструю и точную реакцию на зрительные и слуховые раздражители, развивают все виды памяти: зрительную, слуховую, моторную. Занимающиеся учатся сосредотачиваться и проявляют волевые усилия. Организуя двигательную сферу, педагог формирует у занимающихся готовность действовать определенным образом в определенном направлении. Воспитание такой готовности способствует устойчивости внимания; формирует умение воспроизводить заданный ряд последовательных действий, способность переключаться с одного движения на другое, удерживать в памяти последовательный ряд движений.

Воспитывать внимание помогают слово, музыка, жест. Особенно широко используется музыка. Смена музыкальных отрывков, темпов, ритмов, контрастность

регистров, характер и сила звука, форма музыкального произведения позволяют регулировать смену движений, составляющих упражнение, и привлекают внимание занимающихся к изменению музыки, а значит, — и движению.

На логоритмическом занятии проводится обычно одно — два упражнения на активизацию внимания. Педагог продумывает, следует ли выбирать подвижное задание, связанное с бегом или маршировкой, или задание статического характера. Этот выбор зависит от психомоторного напряжения предыдущего и последующего упражнений по схеме занятия.

Упражнение на переключаемость движений.

Дети становятся в две шеренги друг против друга и одновременно под музыку Д. Кабалевского «Клоуны» на начало каждого такта исполняют два противоположных движения. Одна шеренга приседает и выпрямляется с подъемом на носки, другая, наоборот, выпрямляется с подъемом на носки и приседает.

Упражнение на устойчивость внимания (импровизация).

Дети идут цепочкой в разных направлениях. На неожиданный акцент в музыке ведущий цепочки опускается на одно колено. Остальные продолжают движение. На следующий акцент идущий впереди встает на одно колено. Так продолжается до тех пор, пока все дети не опустятся на одно колено. На следующий акцент первый встает и ходит между детьми, постепенно (на акценты в музыке) собирая их в цепочку.

Упражнение на распределение внимания

Дети (взрослые) стоят по кругу и рассчитываются на первый, второй, третий. Первые идут под музыку Д. Кабалевского «Веселое путешествие» по кругу в правую сторону, одновременно с ними вторые идут налево по кругу. В это же время третьи стоят на месте и хлопают в ладоши. Затем движения меняются: вторые идут направо, третьи налево, первые хлопают. И наконец, третьи идут направо, первые — налево, вторые хлопают. Перемена движений — после каждых 8 тактов ходить четвертями.

Упражнение с мячом. (С. Майкапар «Полька», отрывок.)

Дети стоят по кругу и рассчитываются по порядку номеров. Перекатывают без музыки мяч от соседа к соседу по номерам и запоминают, кому они катают мяч. Другой вариант: мяч перебрасывается по номерам: первый бросает второму, второй — вверх и перекатывает третьему, третий — вверх и бросает мяч четвертому, четвертый — вверх и перекатывает мяч пятому, пятый — вверх, и все вертятся вокруг себя (10 тактов). Переброска начинается сначала. Можно несколько раз меняться местами.

Упражнение «Жуки».

Дети свободно стоят по всей площадке. По сигналу педагога бегут враспынную: «Жуки летают». Затем по сигналу останавливаются, быстро ложатся на спину и болтают в воздухе ногами и руками: «Жуки упали на спинки и не могут перевернуться». По сигналу педагога быстро встают.

Упражнения на развитие слухового внимания. Эти упражнения помогают детям различать мажорное и минорное окончание музыки, слышать и передавать в движении короткие музыкальные фразы с затактовым построением;

совершенствуют плавность движений. Чтобы дети различали мажорное и минорное окончание, педагог спрашивает их: «Грустно или весело окончилась музыка?» Позднее, чтобы проверить, действительно ли дети научились различать мажор и минор, следует менять последовательность частей. Например, дать прослушать два раза части с мажорным окончанием и последующей пляской или с минорным окончанием и колыбельной.

«Пости и попляши». (Т. Ломовова «Игра с куклой».)

Дети стоят в кругу, в руках у одного ребенка кукла.

Первая часть музыки. На затакте каждого такта ребенок плавным движением передает куклу своему соседу справа (слева), который принимает ее на первый счет следующего такта, и так до конца первой части музыки, которая заканчивается в миноре: кукла засыпает, ребенок держит ее на руках.

Вторая часть музыки. «Колыбельная». Ребенок, последним получивший куклу, ходит внутри круга, укачивая ее. После окончания музыки он занимает свое место в кругу.

Третья часть музыки. Дети передают спящую куклу дальше по кругу. Музыка оканчивается в мажорной тональности. Кукла просыпается, ребенок поворачивает ее вертикально.

Четвертая часть музыки. «Плясовая». Ребенок, последним получивший куклу, пляшет с нею внутри круга, остальные дети слегка ^лопают в ладоши.

Повторяется громко четвертая часть музыки. Дети пляшут, а кукла «хлопает».

Упражнение «Летний дождь». (Музыка С. Разоренова.)

Кап, кап, кап, кап.

Кап, кап, кап, кап.

Дождь пошел сначала редкий.

Капля — две на весь лесок.

Кап, кап, кап, кап.

А потом по каждой ветке — кап!

На каждый лепесток.

Ливень хлынул проливной

И повис над мокрым лесом.

Словно пряжей водяной.

И поил он все травинки,

Огороды и сады.

Не оставил ни пылинки —

только лужицы воды.

Игра «Раз и два».

Занимающиеся стоят лицом к педагогу и потряхивают бубнами над головой на счет: «раз и два, раз и два!» Потом все делают поворот направо, останавливаются и снова потряхивают бубном под счет «раз и два», еще поворот вправо, и все оказываются спиной к педагогу, затем следующие два поворота вправо возвращают всех в первоначальное положение. В каждом положении занимающиеся встряхивают бубном над головой и считают: «Раз и два! Раз и два!» При

повторении игры поворот делается налево. Во время счетных упражнений дети проговаривают стихи.

Песня из оперы «Ваня и Маша». (Музыка Э. Гумпердинга, русский текст М. Андреевой.)

Весело:

Ручки как у вас лежат?

Мы тихонько все сидим,

Ножки как у вас стоят?

Мы нисколько не шалим.

Ну, разок, ну, другой.

Мы разок, мы другой

Посмотрите за собой.

Посмотрели за собой!

6. СЧЕТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Эти упражнения используются на логоритмических занятиях для организации поведения детей и взрослых при выполнении заданий, особенно сложных построений, серий движений.

В начале коррекционного курса счетные упражнения включаются в организационный момент: дежурный говорит, сколько детей (взрослых) пришло на занятие. Затем занимающиеся пересчитываются по порядку, рассчитываются на первый и второй, первый, второй и третий и т.д., в зависимости от цели упражнения.

Счет помогает детям правильно встать парами, построиться в две колонны, в две шеренги, встать по трое, четверо и т.д.

Счетные упражнения включаются в зарядку. Например, дежурный дает задание: на счет «раз» — поднять руки вверх («сноп»), на счет «два» — руки в стороны («елка»), на счет «три» — присесть («пенек»). Причем дежурный говорит или цифры, или слова, обозначающие разные движения.

Счетные упражнения проводятся и в стихотворной форме как сигнал для выполнения очередного упражнения. Например: «Раз — дрова, два — дрова, раскололся ствол едва! Бух — дрова, бах — дрова, вот уже полена два» — в упражнении, имитирующем рубку дров. Или: «...Пляска кончается, кружки собираются. Мальчики — к Алене, девочки — к Катюше. Раз, два, три!»

Раз, два, три, четыре, пять

В прятки мы хотим играть.

«Да» и «нет» не говорить,

Все равно тебе водить.

Раз, два, три, четыре, пять —

В прятки мы хотим играть.

Надо только нам узнать.

Кто из нас пойдет искать.

Научились мы считать:

Раз, два, три, четыре, пять.

С броском мяча: «Раз, два, три — лови!»

Зарядка.

Дети маршируют, стоя на месте, или идут по залу, произнося текст:

Раз, два, раз, два.

Замелькали пятки.

Как чудесно босиком

Бегать на зарядке.

Раз, два, раз, два.

Бегать на зарядке.

«Руки выше подними!»

По команде педагога «Руки выше подними» — дети поднимают руки вверх; по команде: «А потом их опусти» — опускают вниз. На счет «раз, два» — поднимают руки вверх, на счет «три, четыре» — опускают их вниз.

«Мячик»

Держа мяч в руках, занимающийся произносит первые две строки стихотворения, затем, произнося следующие две строки, делают броски мячом на каждом слове, сначала подбрасывая его вверх, а затем ударяя об пол:

Друг веселый, мячик мой! Всюду, всюду ты со мной.

Раз, два, три, четыре, пять. Хорошо с тобой играть!

7. РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ БЕЗ МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Эти упражнения, впервые предложенные для работы с заикающимися В.А. Гринер, представляют интерес для логопеда, не владеющего музыкальным инструментом. Такие задания можно использовать при проведении утренней зарядки или физкультминутки во время логопедических занятий, с проговариванием стихотворных строк как с движениями, так и без них. Движения не должны быть механическими. Стихотворный материал должен иметь:

1) разную коррекционную направленность: для нормализации темпа и ритма заикающихся; для развития словаря (глагольного, именного) у детей с общим недоразвитием речи; для автоматизации звукопроизношения у детей с дизартрией и т.д.;

2) определенный динамичный размер, чтобы можно было соотнести движения руками, ногами, туловищем с ритмом речи;

3) среднюю длину строки, так как для длинной строки трудно подобрать соответствующее движение;

4) насыщенность глагольной лексикой, чтобы проиллюстрировать движения;

5) сюжетную линию или действующее лицо, чтобы исключить механические движения и воспитывать логическую связь между текстом и движением.

6) Кроме того, стихотворения следует подбирать, учитывая возраст, речевые и двигательные возможности занимающихся.

Не все речевые упражнения можно выполнять двигаясь и одновременно произнося стихи. Это может вызвать расстройство дыхания. Поэтому лучше разделить занимающихся на две группы: одна выполняет движения, другая произносит текст.

Речевые упражнения с одновременным выполнением действия.

Дети идут по кругу топчущим шагом и в такт шагам произносят:

Едем, едем, долго едем.

Очень длинен этот путь.

Скоро до Москвы доедем,

Там и сможем отдохнуть.

Вот поезд наш едет,

Колеса стучат,

А в поезде нашем

Ребята сидят.

Переходят на нормальный шаг:

Чу-чу, чу-чу, чу-чу,

Бежит паровоз,

Далеко, далеко

Ребят он повез.

Ходьба в приседе с одновременным проговариванием стихотворения:

Плыли гусята — красные лапки,

Озером, озером — все по порядку.

Серыеплыли, белыеплыли,

Красными лапками воду мутили.

Ходьба по кругу на носках:

Маме надо отдыхать.

Маме хочется поспать,

Я на цыпочках хожу,

Я ее не разбужу.

Дети вытягивают руки в стороны, сжимают кисти в кулак, разжимают и кладут на пояс руки в стороны, в кулачок. Разжимай — и на бочок.

Дети стоят, вытянув руки назад. Делают круги руками и говорят:

Быстро вертится крыло,

Мелит мельница зерно,

А из молотой муки

Испекут нам пироги.

Дети перебрасывают мяч от соседа к соседу в правую или левую сторону:

Целый день я лечу,

Целый день я скачу.

Больше прыгать не могу,

Ах, сейчас я упаду.

На последнем слоге мячом ударяют об пол.

Раздельное выполнение речевых упражнений и действий.

Держа в горизонтальном положении флажок обеими руками, переступать по очереди правой и левой ногой через флажок. Один ребенок говорит, другой выполняет:

Ножку выше поднимай,

Через палочку шагай.

И другой не отставай.

Но флажок не опускай.

Дети делают прыжки ногами врозь и вместе под текст, произносимый педагогом:

Ножки вместе, ножки врозь,

Ножки прямо, ножки вкось.

Ножки здесь и ножки там.

Что за шум и что за гам!

Дети держат руки вверху, скрестив пальцы, ноги — на ширине плеч. Удар «топора» вниз совпадает с последних слогом:

Надо маме печь топить,

Чтоб обед нам всем сварить.

Я дрова ей наколю.

Маму я свою люблю.

Дети садятся на корточки, опустив головы и обхватив руками колени, потом постепенно выпрямляются, становятся на носки и тянутся, сколько возможно, вверх, поднимая руки. Текст говорит педагог:

Сначала буду маленький,

К коленочкам прижмусь.

Потом я вырасту большой.

До лампы дотянусь.

8. УПРАЖНЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЧУВСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗМЕРА ИЛИ МЕТРА

Музыкальный метр представляет собой систему соотношений ак-1 центов и неакцентированных долей различных рангов. Эта система определяется количеством метрических уровней и конкретным рисунком различных в метрическом отношении временных долей. Смена метра приводит к перенесению акцента. Занимающимся необходимо дать первоначальное понятие об акценте как об ударном моменте в звучании. Они научатся прислушиваться к музыке и различать отдельные ударные моменты на фоне звучания равной силы, а затем давать на них ответную реакцию условным движением.

Сначала проводится специальная работа над неожиданным акцентом, затем — над метрическим (равномерно повторяющимся) и переходным. После первоначального усвоения этих понятий занятия проводятся так же, как и занятия на развитие внимания.

Акцент выделяется аккордом в любом регистре рояля или ударом по барабану. Сначала занимающиеся, стоя или сидя на месте, дают условную двигательную реакцию хлопком, движением ноги, передачей предмета, ловлей мяча и т.п. Затем педагог показывает различные перестроения, связанные с акцентом как с условным сигналом к перестройке. Неожиданный акцент играет роль сигнала к действию, к

переходу на другое действие, прекращению действия или поочередному исполнению задания по группам. Упражнения на неожиданный акцент подготавливают занимающихся к работе над акцентом — метрическим и переходным.

Упражнения на восприятие неожиданного акцента.

На полу рисуются круги по количеству участвующих. Под марш каждый ходит вокруг своего круга. На акцент в музыке впрыгивают в свой круг на двух ногах и ждут следующего сигнала, на который нужно будет выпрыгнуть из круга и опять ходить вокруг своего круга.

1) Занимающиеся идут по кругу, держа в руке бубен. На неожиданный акцент останавливаются и ударяют в бубен.

2) Каждой паре дается обруч, за который внешний из пары держится левой рукой, а внутренний — правой, и занимающиеся идут парами по кругу.

На неожиданный звуковой сигнал внешний, не отнимая руки от обруча, заворачивает вперед и пролезает через обруч, перешагивая сначала левой ногой. После этого движение по кругу опять продолжается. На следующий сигнал то же делает внутренний из пары, но перешагивание начинаете правой ногой.

3) Занимающиеся стоят в двух шеренгах у противоположных стен зала. У одной шеренги обручи, которые дети (взрослые) тихо качают, держа в правой руке. На неожиданный акцент в музыке или хлопок в ладони дети перекачивают обручи в другую шеренгу. Вторая шеренга, поймав обручи, тихо качает их до следующего акцента.

Упражнения на восприятие метрического акцента.

При выполнении заданий на метрический акцент требуется точное совпадение движения с акцентом, чередующимся через определенные промежутки времени. Дети (дошкольники и младшие школьники) воспринимают равномерно повторяющийся акцент и передают его движениями рук, ног и всем корпусом, еще не определяя его путем счета. Только в конце занятий передача акцента обозначается словом. Практическая работа над акцентом сводится к тому, что занимающиеся усваивают акцент (в любом положении), отмечая его движениями рук или ног. Сначала даются упражнения только для рук, затем — только для ног, а потом — комбинированные движения, например, на акцент — шаг вперед (движения ног), на последующие слабые части звучания — хлопки (движения рук). Первоначальные упражнения проводятся с целой группой, но по существу каждый выполняет задание индивидуально, не нарушая своей ошибкой общего выполнения задания. Затем следуют упражнения, в выполнении которых участвуют все, но ошибка одного нарушает правильное выполнение задания.

1) Дети, сидя в кругу, отмечают хлопками акцент, даваемый на счет «раз» в тактах 4/4, 2/4, 3/4

2) Стоя в кругу дети отмечают акцент на счет «раз» ударом ноги.

3) При маршировке на счет «раз» — сильный шаг, а на счет «два», «три», «четыре» — легкие шаги в такте 4/4

4) Дети, стоя в кругу, держат в каждой руке по флажку. На акцент в 3/4 или 4/4 такте поднимают флажки, скрестив их над головой, на 2—3—4 — опускают руки, разводя их в стороны.

5) Дети стоят в шеренге на некотором расстоянии друг от друга. В руках каждого скакалка. При акценте на счет «раз» в 4/4 такте все закидывают скакалку, как удочку, на 2—3—4 — подтягивают скакалку к себе, имитируя рыболова.

6) Дети стоят лицом к центру круга. При акценте на счет «раз» в 4/4 такте елают прыжок на двух ногах к центру, на 2—3—4 — отступают назад.

7) Дети сидят на стульях, поставленных в линию один за другим, ноги кладут на перекладину впереди стоящего стула, подражая гребцам. В музыке дается такт в 2/4 в котором на счет «раз» — сильный акцент, и дети, подражая гребле, дают акцент в движении руками.

8) Упражнения на восприятие равномерно повторяющегося акцента. Старшие школьники, подростки и взрослые сознательно с помощью счета определяют и фиксируют акцент движением. Например, педагог подчеркивает первый удар в бубен, а остальные дает тихо. Занимающиеся говорят «раз» на первый удар и считают тихие удары до следующего сильного удара. Далее они знакомятся с дирижерскими движениями рук, условно определяющими метрический счет в 2/4 3/4 и 4/4. Когда усваиваются эти движения, тогда дается более сложное задание на сочетание шага с движением рук. Цель такого задания — проработка целостного восприятия метрического акцента всем телом. Такое постоянное ориентирование в движении на ударную часть такта приучает занимающихся ориентироваться в звучащем процессе, давая соответствующее мускульное напряжение в любом двигательном задании. Для отработки акцента в дережировании берутся акты 2/4, 3/4 и 4/4. Затем эти движения исполняются в ходьбе, и тогда акцент на счет «раз» руками подчеркивается еще и ударом ноги. При отработке метрического акцента на шаге нужно соблюдать определенный размер музыкального произведения: сначала в 4/4, 2/4, а затем, как более трудный размер, в 3/4. Трудность его исполнения заключается в том, что акцентированный шаг чередуется, падая попеременно то на правую, то на левую ногу. Потом можно перейти к свободной форме выражения акцента в различных группировках, а также в упражнениях с предметами (палкой, флагом, обручем, мячом). Включение предметов дает реальную установку акцентированному движению, способствуя большей точности в исполнении. Движение вперед на ударную часть такта и движение назад на безударные звуки тоже помогает усвоению передачи акцента в движении. В старшем возрасте большое значение придается точности исполнения упражнений. Задания ребенку даются с поочередным вступлением пары или группы. Такие упражнения требуют внимания ото всех участников. Все должны следить за ходом исполнения задания, чтобы не пропустить вступления, так как от каждого участника зависит работа всего коллектива.

9) Занимающиеся стоят парами лицом друг к другу по кругу или в колон не Музыка в 4/4 такта. При акценте на счет «раз» берутся правыми руками и на 2—3—4 меняются местами. При акценте в следующем такте берутся левыми руками и опять меняются местами.

10) Занимающиеся стоят в две шеренги на расстоянии 3x4х шагов или цом в одну сторону. Стоящая впереди шеренга держит в руках мячи. На акцент в такте 3/4 или 4/4 дети перекидывают мячи через голову стоящим сзади и поворачиваются к ним лицом. Поймавшие мяч тоже делают поворот на акцент и следующем такте затем, в свою очередь, перекидывают мячи через голову.

11) Все стоят а большому кругу. У каждого в руках маленький мяч. При акценте на счет «раз» в четырехдольном размере I, I мяч высоко подбрасывается вверх, на 2—3—4 нужно успеть обернуться и поймать мяч, не дав ему упасть на пол.

12) Дирижирование, определяющее метрический счет 2/4, 3/4 и 4/4. И.п. — руки вверх с раскрытыми ладонями и вытянутыми пальцами. Руки подняты но совсем вертикально над головой, а несколько наклонно вперед.

Счет на 2/4 При акценте на счет «раз» — сильное движение рук сверху вниз, при опускании вниз руки сжимаются в кулак. На «два» — руки мягко поднимаются вверх в исходное положение.

Счет на 3/4 При акценте на счет «раз» — такое же движение рук вниз, на «два» — руки поднимаются в стороны до уровня плеч, на «три» — руки поднимаются вверх, принимая исходное положение.

Счет на 4/4 При акценте на счет «раз» — руки вниз, на «два» — руки скрещиваются на груди на уровне плеч при поднятых локтях, на «три» — руки разводятся в стороны на уровне плеч, на «четыре» — руки вверх. Дирижирование проводится сначала на месте, а затем в ходьбе.

13) Упражнение на метрический акцент в тактах 2/4, 3/4 и 4/4, подкрепленный устным счетом. При акценте на счет «раз» делается ударение голосом, 2—3—4 произносятся тише, понижая голос. Сначала упражнение проводится сидя, затем стоя, сопровождая ударение в голосе ударом ноги. И, наконец, движение по кругу, при акценте на счет «раз» — в музыке ударение в голосе и сильный шаг ногой, а на последующие, слабые четверти такта — ослабляя силу голоса и делая легкие шаги.

14) Все стоят в круге попарно, лицом друг к другу. При акценте на счет «раз» в такте 3/4 пары ударяют бубном о бубен, а на 2—3 делают поворот в другую сторону. На счет «раз» в следующем акценте такта опять ударяют бубнами, но уже с другим соседом.

15) Все дирижируют на любой счет 2/4, 3/4 4/4, стоя в кругу спиной к центру. С прекращением музыки на один, два такта все продолжают дирижирование, сохраняя заданный темп. Музыка возобновляется, и педагог проверяет, совпали ли дирижерские движения с началом музыки, не было ли отклонений в темпе.

Упражнения на восприятие переходного акцента.

Характерная особенность переходного акцента заключается в том, что он, в отличие от метрического, не всегда падает на счет «раз», а последовательно переходит в каждом следующем такте на «два», «три», «четыре», т.е., например, в четырехдольном размере 4/4 акцент первом такте на «раз», во втором — на «два», в третьем — на «три», в четвертом — на «четыре» и в пятом — снова на «раз».

Переходный акцент можно сопоставить с логическим ударением в речи, поэтому он приобретает важное значение в ритмических упражнениях с речью.

— Ты сегодня опоздал на ритмику (1, 2, 3, 4).

— Ты сегодня опоздал на ритмику (1, 2, 3, 4}.

— Ты сегодня опоздал на ритмику (1, 2, 3, 4).

— Ты сегодня опоздал на ритмику (1, 2, 3, 4).

Педагог выписывает на доске или вывешивает плакаты с цифрами: 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3, 4 1, 2, 3, 4 1, 2, 3, 4 1, 2, 3, 4 1, 2, 3, 4 1, 2, 3, 4 и т.д. И объясняет, что выделенные цифры означают акцент. Занимающиеся считывают цифры, сопровождая ударные моменты хлопками и усилением голоса. Затем переходный акцент закрепляется в ходьбе: па ударный счет делается сильный шаг вперед, а на безударные цифры — шаги назад. Далее используются дирижерский жест, фразы. Эти упражнения проводятся как всей группой, так и индивидуально. Важно, чтобы каждый занимающийся почувствовал всю цепь перехода акцентов.

Сначала упражнение выполняется сидя, с ударами руки о стул, стол. Далее переходный акцент проводится с предметами, например передача флажка на акцент от одного к другому. В упражнении с бубном: сильный удар в бубен. — на акцент, легкое потряхивание бубном — на безударные звуки.

Когда усвоены все стадии переходного акцента, можно внести в занятие изменение: поочередное вступление на каждый последующий акцент. Все внимательно следят за выполнением задания, чтобы не пропустить свое вступление.

Подобные упражнения помогают лучше усвоить логические ударения в речи.

1) Все сидят на стульях полукругом. Дается переходный акцент в четырехдольном размере 4/4. На счет «раз» в первом такте все поднимают правые руки, на 2—3—4 — опускают. В следующем такте руку поднимают при акценте на счет «два» и на 3, 4, 1 — опускают. В третьем такте руку поднимают на счет «три». В четвертом такте — на счет «четыре» и на счет «раз». В пятом такте — встают с поднятой рукой.

2) Все стоят в линию, держа в руках разноцветные ленты: у первого — красная, у второго — желтая, у третьего — зеленая, у четвертого — опять красная и т.д. Дается переходный акцент на счет «три» по схеме: 1,2,3; 1, 2, 3; 1, 2, 3; 1, 2, 3 и т.д. На счет «раз» в первом такте те, у кого красные ленты, делают сильный шаг вперед, одновременно выбрасывая ленту над головой, на счет 2, 3 стоят на месте, опуская руку с лентой вниз. Во втором акте акцент дается на счет «два» и дети с желтыми лентами делают сильный шаг вперед со взмахом руки с лентой, в третьем такте акцент дается на счет «три» и дети с зелеными лентами повторяют те же движения. В четвертом такте акцент снова дается на счет «раз» и на этот акцент опять вступают дети с красными лентами и т.д.

3) Все стоят в кругу. Педагог с барабаном в центре дает переходный акцент, исходя из счета на 4. Каждый по очереди на акцент встает, а безударные моменты отмечает хлопками. Первый на акцент в первом такте встает, а на счет 2—3—4 делает хлопки. Второй хлопает на счет «раз» во втором такте, а при акценте на счет «два» встает, на 3—4 делает хлопки. Третий делает два хлопка на счет 1 —2 и только на счет «три» встает, а на счет 4 делает еще один хлопок.

4) Все стоят в двух шеренгах у противоположных стен зала. В одной шеренге перед каждым на полулежит небольшой мяч. Если в шеренге шесть человек, то дается переходный акцент в размере т. Занимающиеся из шеренги с мячом

поочередно на акценты отталкивают ногой мяч в другую шеренгу. Когда все мячи окажутся во второй шеренге, в том же порядке на акценты вторая шеренга отталкивает их в первую.

При фигурных построениях, плясках необходимо обращать внимание на часто встречающееся затактовое построение музыкальных фраз. Педагог указывает, когда надо начинать движение с затакта, а где затакту дать отзвучать и начинать с первой ударной доли такта.

9. УПРАЖНЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЧУВСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМПА

Темп музыки — это скорость музыкального исполнения, которая определяется прежде всего частотой чередования основных метрических долей, обозначая число ударов в минуту, и абсолютной длительностью ритмической единицы.

Темповый диапазон делится на три области: область медленных, умеренных (средних) и быстрых темпов. Диапазон частот, который человек в состоянии оценить и воспроизвести как ритмические, расположен между 5—10 и 720—960 ударами в минуту (на музыкальном материале) и между 20—40 и 480—500 ударами в минуту (на немзыкальном материале).

Сначала темп усваивается на простых движениях: хлопках, ударах по барабану, взмахах руками и т.д. Затем включаются движения ногами на месте, в ходьбе и беге. Вначале берутся две темповые скорости: нормальная ходьба и бег. Далее переходят к постепенному ускорению и замедлению темпа. Усвоив понятия «скоро» и «медленно» в движении, занимающиеся начинают правильно сопоставлять разный темп движения с соответствующими терминами.

Для отработки темпа движения в коллективе педагогу нужно знать темп движения каждого ребенка. Это поможет педагогу умело направить в нужный темп того, у кого слишком быстрое движение или слишком замедленное.

Коррекция нарушений темпа особенно важна для лиц с заиканием, тахилалией, брадилалией, спотыканием, дизартрией, афазией. Нормализация темпа общих движений содействует воспитанию правильного речевого темпа.

С детьми младшего возраста темп движений отрабатывается во время шага и бега, при построениях, в упражнениях с предметами.

Упражнения

1) На темп бега дети, подняв руки на уровне плеч, бегут друг за другом, подражая полету самолетов.

2) Под звуки марша (темп марша) дети идут по начерченной мелом линии. При переходе музыки на темп бега дети бегут к обручу, лежащему в центре зала, берутся за него правой или левой рукой (по указанию педагога) и бегут по кругу, держась за обруч, пока не услышат изменения темпа музыки (марш). Кладут обруч на пол и опять идут друг за другом по линии.

3) Дети идут парами в темпе марша. При переходе на быстрый темп все пары останавливаются, поднимают соединенные руки и образуют воротники, в которые пробегает первая пара и становится последней. При возобновлении темпа марша пары опять идут.

Со старшими дошкольниками и школьниками отрабатывается темп в упражнениях на построение: движения цепочкой, змейкой, малый и большой круги, несколько кругов. Используются скакалки, бубны, обручи, мячи, треугольники. Можно давать упражнения с воображаемыми предметами.

4) Дети стоят в шеренге с обручами в руках. На медленный темп музыки поднимают обручи над головой и медленно опускают их, снова поднимают.

На быстрый темп катят обручи по полу и бегут за ними.

5) На медленный темп дети, стоя в кругу, ударяют мячом об пол и ловят обеими руками. С переходом музыки на быстрый темп берут мяч в правую руку, высоко поднимают его и бегут по кругу. С возобновлением медленного темпа останавливаются и ударяют мячом об пол.

6) Дети стоят в кругу и маршируют в темпе марша (J), произнося на каждый шаг: «Топ-топ». При переходе музыки на темп (JV) дети хлопают в ладоши, говоря: «Та-та».

7) Дети делятся на три группы. Первая группа становится полукругом, вторая садится на стулья впереди нее, а третья садится на пол перед сидящими на стульях. И изображают оркестр. Сидящие на полу играют на воображаемых дудочках в темпе восьмых, говоря: «Ду-ду». Сидящие на стульях играют на воображаемых треугольниках в темпе четвертей, говоря: «Тата». Стоящие ударяют в воображаемые большие барабаны в темпе половины, говоря: «Бум-бум». Каждая группа вступает в исполнение своего темпа соответственно даваемой музыке. Роли детей могут меняться по указанию педагога.

8) По кругу стоят стулья на расстоянии 2—3 шагов один от другого.

На темп марша дети идут змейкой между стульями. На темп бега двигаются по внешнему кругу. Музыка замолкает, все садятся на стулья. Снова звучит марш, возобновляется движение змейкой между стульями.

Подросткам и взрослым, кроме упражнений в темпе марша и бега, предлагаются упражнения с поскоками, с постепенным ускорением и замедлением темпа и более сложные построения, например совместить две скорости, давая одну движением ног на шаге, другую — движением рук (хлопками) вдва раза скорее, т.е. на каждом шаге два хлопка. Или занимающиеся образуют два круга, которые будут двигаться одновременно — один круг идет в темпе марша, другой — в темпе бега. Можно упражнения варьировать: ведущий задает темп, остальные постепенно включаются в движение, подчиняясь заданному темпу. Или все идут под музыку марша. Музыка прекращается, но движение не останавливается, все шагают в заданном темпе до сигнала педагога.

9) На темп бега (ЛЛ) дети бегут по кругу, при переходе музыки на темп марша делают поворот и продолжают движение в том же направлении по кругу, т.е. спиной.

10) Стоя в кругу, дети делают шаг на месте на каждую четверть (J), затем по указанию педагога хлопают в ладоши на каждую восьмую (Л), т.е. на один шаг два хлопка. Проработав это упражнение на месте, дети идут по кругу в темпе марша, одновременно хлопая в ладоши вдвое скорее. На сигнал (поднятый флаг) исполняют ногами восьмые, а руками хлопают в темпе четвертей.

11) Дается замедленный шаг(Л), дети идут медленно, делая шаги па выпаде, соблюдая при этом противоположение рук, т.е. при шаге правой ноги вперед вытягивается левая рука, при шаге левой ноги — правая рука.

12) Дети бегут (Л) и одновременно хлопают в ладони (/)так, чтобы один хлопок приходился на два шага. На речевую команду педагога «гоп» дети переходят с бега на шаг, при этом хлопают уже по-другому: два хлопка на один шаг.

13) Дети стоят в шеренге. Каждому дается свой темп движения, необходимо выделить его каким-нибудь образом. Например, при очень медленном темпе — нести воображаемую тяжесть; при марше — нести воображаемую тарелку; на темп бега — бежать с воздушным шаром в руках и т.д.

14) На полу нарисован квадрат, в него вписан круг. Квадрат и круг пересечены диагональю. Детей делят на три группы. Одна группа встает на одну из сторон квадрата, другая — на линию круга, третья — по диагонали. Стоящие на линии квадрата встают друг за другом, положив правую руку на левое плечо впереди стоящего, и когда в музыке даются четверти (JJ), движутся по квадрату. Те, кто стоит на линии круга, держатся за руки и легко бегут цепочкой по кругу, когда в музыке слышатся восьмые доли (Л). Стоящие по диагонали друг за другом на расстоянии вытянутых вперед рук идут медленно, делая шаги с противоположением рук, когда в музыке даются половинные ноты (JJ). Роли меняются, чтобы каждая группа исполнила все три темпа.

10. РИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Звучащий ритм служит для воспитания и развития у лиц с речевыми нарушениями чувства ритма в движении и для включения его в речь.

В музыковедении имеются два понятия и два определения музыкального ритма: широкое и узкое. В широком понимании музыкальный ритм — это развертывание во времени конструкции музыкального произведения как строителя формы во времени¹.

В узком понимании — это временная закономерность, организация звуков по их длительностям, т.е. образование ритмического рисунка за счет сочетания одинаковых или различных длительностей, определенным образом акцентированных (метризованных) и звучащих в некоторых темповых рамках.

Ритмической единицей называется длительность отдельных звуков или пауз. Наряду с ними, в создании ритмического рисунка участвуют и более крупные элементы — мотивы, стопы, фактурные ячейки, внутрислоговые распевы в вокальных партиях.

Выделяют три уровня восприятия музыкального ритма: на первом уровне воспринимаются временные отношения звуков, мотивов, коротких фраз. На втором уровне отражается временная структура более крупных музыкальных отрезков — фраз, предложений, периодов. На третьем уровне воспринимается структура произведения в целом.

Музыкально-педагогические исследования чувства ритма в онтогенетическом аспекте показали, что у детей на ранних стадиях развития музыкальности, с одной стороны, проявляются музыкально-ритмические реакции и доминирование ритма, с

другой — возникают значительные затруднения при выполнении даже самых простых ритмических заданий. Поданным Г.А. Ильиной, ребенок к 2,5—3 годам располагает простейшими ритмическими представлениями о равномерных отрезках времени. Ритм остается преобладающим элементом в музыкальных представлениях и у более старших дошкольников: дети 3—5 лет воспроизводят в пении, главным образом, ритмическую канву музыкального произведения и улавливают преимущественно его динамическую сторону, а собственно звуковысотную (мелодию и гармонию) воспринимают значительно хуже.

Из ритма как «первоэлемента» музыкального восприятия исходит немецкий музыкант и педагог К. Орф при построении своей системы музыкального воспитания детей. Ритм помогает педагогу быстро найти контакт с детьми музыкально малоразвитыми и соединить слово, музыку и движение в специальных комплексных упражнениях.

В то же время исследования отечественных ученых показали, что:

1) дети справляются далеко не со всеми ритмическими заданиями, так, например, не все могут простучать несложную ритмическую фигуру;

2) сложной структуре музыкального ритма соответствует структурно сложная сенсорная способность, формирующаяся в онтогенезе не сразу как целостная система, а поэтапно, и ее компонентами являются: восприятие отношений длительностей звуков и пауз, лежащих в основе ритмического рисунка; акцентированных и неакцентированных звуковых элементов, составляющих основу музыкального метра; восприятие скорости следования опорных звуков, определяющей музыкальный темп.

Чувство ритма формируется в процессе жизни путем усвоения системы сенсорных ритмических эталонов, которое происходит на основе процесса их двигательного моделирования и дальнейшей интерпретации, свертывания моторных звеньев этого процесса.

Простейшими эталонами тактового метра являются дву-, трех- и четырехдольный метры. Эталонами темпа являются средний (умеренный), быстрый и медленный темпы. Однако в развитом чувстве ритма музыкальный ритм отражен в единстве всех компонентов, и в качестве его эталонов выступают комплексные, синтетические ритмические структуры.

В онтогенезе можно выделить следующий порядок формирования чувства ритма. Первой появляется способность к восприятию — воспроизведению темпа следования звуков. Причем сначала дети овладевают эталоном быстрого темпа, затем — среднего и значительно позже — медленного. Затем появляется способность к восприятию — воспроизведению отношений акцентированных и неакцентированных звуков, лежащих в основе музыкального метра. Усвоение эталонов тактового метра идет от двудольного к четырех-, а затем трехдольному метру. Способность к восприятию — воспроизведению отношений длительностей звуков и пауз, которая лежит в основе улавливания ритмического рисунка, появляется последней. Процесс усвоения детьми эталонов ритмического рисунка начинается с усвоения чередования одинаковых длительностей. Затем усваивается чередование различных длительностей: сначала элементарных квадратных, потом

элементарных неквадратных ритмических рисунков. Позднее в той же последовательности происходит усвоение усложненных вариантов этих ритмических структур.

Первоначальный развернутый процесс ориентировочного двигательного моделирования ритмической структуры состоит из следующих последовательно проявляющихся основных периодов:

- а) аритмичные, беспорядочные двигательные реакции;
- б) равномерные движения, отражающие акцентированные звуковые элементы;
- в) воспроизведение в движениях основного ритмического отношения, отражающего начальную стадию воспроизведения ритмического рисунка;
- г) двигательное воспроизведение структуры задачи в целом;
- д) усвоение ритма.

Первые три периода, которые являются подготовительными к четвертому, по мере усвоения сокращаются во времени и редуцируются в порядке их появления. В итоге ребенок сразу адекватно воспроизводит целостную ритмическую структуру.

Каждому из периодов двигательного моделирования ритмической структуры предшествует фаза моделирования составляющих ее элементов на уровне неспецифической ориентировочной реакции.

Восприятие сложной ритмической структуры, как и элементарного ритмического эталона, представляет собой процесс ее постепенного «построения». Сначала ребенок воспринимает какой-либо один структурный элемент. Чаще всего это ранее усвоенный элементарный ритмический эталон или первые 2 — 3 составные новой структуры. Затем воспринимаются наиболее яркие ритмические отношения следующего структурного варианта и, наконец, сложный эталон в целом.

Для правильного воспроизведения воспринятых эталонов в двигательных структурах необходимо, чтобы:

- а) скорость движения совпадала с темпом музыки;
- б) мускульное напряжение в движении совпадало с силой звучания всей музыки или ее акцента;
- в) передаваемый движением ритмический рисунок совпадал с музыкальным ритмом.

Чувство развитого ритма (на основе воспитания музыкального ритма) имеет большое значение в онтогенезе речи. Маленький ребенок, начиная говорить, прежде всего усваивает ритмический контур слова, понимая его смысл, но не умея еще его правильно произнести. Например, вместо слова «тревога» он произносит «титога», «самовар» — «мататар», «молоток» — «колоток».

При логоритмическом воздействии на лиц с речевыми нарушениями необходимо учитывать данные онтогенеза в формировании музыкального ритма и чувства ритма в целом.

Занимающимся предлагаются наиболее доступные сочетания из четвертей, восьмых и половинных нот, причем не более одной пары восьмых в ритмическом рисунке. В результате этого у занимающихся воспитывается умение дифференцировать несложные разнообразные ритмы и сознательно подчинять им свои движения. Затем движения, отражающие ритм, автоматизируются. И

исключается напряженность в двигательном аппарате, создается экономия сил, развивается легкость в движении и тем самым повышается качество исполнения.

Детям различные ритмы целесообразно давать в форме игр, драматизации, подражаний. Содержание и формы драматизации должны соответствовать возрасту, общему развитию и двигательным возможностям детей. В младшем возрасте ритмы оформляются легкими движениями, производимыми сидя, стоя и в действиях. Например:

1) Дети сидят в кругу парами, лицом друг к другу. На каждую восьмую долю поочередно указательным пальцем грозят друг другу сначала правой рукой, затем левой. На четверть поворачиваются друг к другу спиной и, оказавшись с новым соседом, продолжают также исполнять эти движения. (Графически)

2) Дети сидят на полу, образуя круг, ноги скрещены. На половинную ноту делают хлопок над головой, на первую четверть хлопают правой рукой об пол, на вторую четверть хлопают левой рукой об пол. Делая хлопки над головой, руки ведут через стороны. (Графически)

3) Дети встряхивают и развешивают белье: на первую четверть — взять его, на вторую четверть — встряхнуть, на половинную ноту — повесить белье на веревку. (Графически)

В старшем дошкольном и школьном возрасте детям предлагается большее количество ритмических рисунков, которые они оформляют, подражая животным, птицам, делая разные построения или работая с предметами.

4) Дети, опустившись на пол, изображают птиц. На две четверти делают два взмаха крыльями, поднимая руки до уровня плеч. На половинную ноту встают, широко раскрывая руки, будто крылья. При повторении ритма на две четверти делают два взмаха «крыльями», на половинную ноту снова опускаются на пол. (Графически)

5) Дети «копают землю». На первую четверть лопата ставится на намеченное место, на вторую четверть нажимается ногой, и на половинную ноту земля отбрасывается в сторону. В этом же ритме дети изображают аистов, делая на две четверти два шага, а на половинную ноту — шаг, высоко поднимают свободную ногу, согнутую в колене (индивидуальное исполнение). (Графически)

6) Дети сидят на стульях друг за другом. У каждого по два флажка: в левой руке — красного цвета, в правой — зеленого. На половинную ноту дети скрещивают флажки над головой, на первую четверть отводят правую руку в сторону на уровне плеча, на вторую четверть — левую руку на уровне плеча. Сначала делают эти движения все вместе, а затем поочередно. Когда дети хорошо усвоят этот ритм, им предлагается выполнить движения в других направлениях, сохраняя заданный ритмический рисунок. (Графически)

7) Дети, присев на корточки, изображают лягушек; на две четверти под прыгивают два раза на месте; а на одну четверть делают прыжок, продвигаясь вперед. (Графически)

8) Дети, изображая мышек, бегут на восьмые мелкими шажками, а на четверть останавливаются и, наклоняясь, нюхают воображаемую приманку. (Графически)

9) Дети стоят по кругу с лентами в руках. Воображая, что в центре его сидит кошка, на четыре восьмых делают движения вправо, влево (два раза), а на половинную ноту скидывают ленту вверх. (Графически:)

В старшем школьном возрасте на занятиях используются более сложные ритмы. Фигурные построения усложняются последовательными переходами из одной фигуры в другую, при этом учитываются пространственные соотношения.

10) Дети «жнут рожь». На первую четверть наклоняются и левой рукой как бы забирают стебли ржи; на вторую четверть правой рукой воображаемым серпом срезают стебли; на половинную ноту кладут рожь на землю. (Графически

11) Посередине зала мелом нарисована река, на ней обозначены кружки. Это «камешки», по которым можно перейти на другой берег. На четыре восьмых дети поочередно прыгают с камешка на камешек и на половинную ноту оказываются на другом берегу. (Графически

12) Дети делятся на группы по 4 человека. Каждая группа должна в заданном ритме «сложить костер» и «зажечь». В первом такте дети по очереди «складывают» дрова в «костер», во втором такте на первые две четверти как бы зажигают спички, на половинную ноту (счет «три», «четыре») зажженную спичку подносят к дровам. (Графически

Если позволяют двигательные возможности, то на занятиях проводятся танцевальные движения: поочередное вступление в танец парами, работа с предметами, связанная с различными групповыми перестроениями, воспроизведение ритма на инструменте: бубне, барабане, треугольнике.

13) Дети стоят парами по кругу, взявшись за руки. В первом такте идут по кругу. Во втором опускают руки, кружатся на месте вправо. При повторном исполнении во втором такте пары кружатся влево. (Графически

14) Дети стоят в двух шеренгах друг против друга на расстоянии 6—8 шагов, В одной из шеренг у всех по флажку. Вторая шеренга, у которой нет флажков, в первом такте идет вперед с протянутой рукой, как бы прося их.

Шеренга с флажками во втором такте подходит и дает им флажки. Затем в третьем такте обе шеренги меняются местами, пробегая в интервалах шеренг. После обмена местами начинает первая шеренга, не имеющая теперь флажков (Графически

Для подростков и взрослых упражнения даются с более сложными построениями. Например, ритмические игры, коллективная пляска, танец, построенные на движениях русской народной пляски, ритмические пляски, построенные на тесном взаимодействии движения и музыки.

Ритмические игры и с детьми, и со взрослыми строятся по двум принципам.

1. Отражающий порядок и беспорядок, т.е. быстрый переход от неорганизованного, свободного движения к организованному, заранее предусмотренному.

2. «Третий лишний», создающий возможность различных построений и изменений в процессе игры.

В основе плясок коллективного характера лежат фигурные построения, которые берут начало от старинных кадрили и лансье (английского бального танца), от

деревенской пляски «Метелица». В танце всегда наблюдаются сложные переплетения узоров.

Ритмические пляски представляют собой сочетание естественных движений — шагов, бега, поскоков на месте, боковых прыжков, поворотов и т.д. — и музыки. Они не требуют специальной танцевальной техники, но отличаются сложностью построения, требуют времени для их полного усвоения. В ритмическое упражнение обязательно включается речь. Работа над речью проводится комплексно: над звуком, мимикой, жестом, т.е. над всей просодией. Речевой материал можно разделить на три группы:

1. Движение со словом и жестом.

2. Называние действия группой участников или одним участником.

3. Диалоги, когда

а) говорит только один из участников, а второй, слушая, действует молча;

б) речевое общение ведется двумя участниками или группами.

Первая группа упражнений используется в работе с детьми дошкольного и школьного возраста. Дети в разных действиях, положениях, взаимоотношениях активно выражают мысль, предложенную в тексте, например, отмахиваясь от «осы», хором говорят: «Тут оса! Там оса! Аи, боюсь! Аи, боюсь!» С последними словами дети вскакивают и разбегаются.

1) Дети стоят попарно по кругу, держась за обе руки, вытянутые в стороны, и оживленно поют песню М. Качурбиной «Мишка с куклой пляшут полечку». В паре один — «мишка», другой — «кукла». Пары идут по кругу:

Топают три раза ногой.

Мишка с куклой бойко топают.

Бойко топают: посмотри!

И в ладоши звонко хлопают,

Хлопают ладонями три раза.

Звонко хлопают: раз, два, три!

Мишке весело. Мишке весело.

Вертит Мишенька головой.

«Мишка» обходит «куклу»,

а потом «кукла» — «Мишку».

Кукле весело, тоже весело,

Ой, как весело, ой, ой, ой!

При повторении первого четверостишия песни движения те же по кругу, но в обратную сторону.

Мы попробуем эту полечку.

Эту полечку все сплясать,

Разве можем мы,

Разве можем мы.

Разве можем мы отставать!

Ударяют правой ногой каблуком об пол перед собой и ставят ногу в исходное положение. Переступают три раза с ноги на ногу на месте (правой, левой, правой, 2

такта). То же делают с левой ноги (2 такта) и заканчивают, кружась и держась за обе руки (4 такта).

«Веселый танец». (Слова М. Познанской, музыка Т. Шутенко.) Дети стоят в кругах по 3—4 человека. Слова: «Раз, два. Раз, два, три! Как мы пляшем, посмотри!» На 1—2 такты: говорят слова и хлопают в ладоши. На 3—4 такты: говорят слова и топают ногами. 5—8 такты: повторяют 1—4 такты, берутся за руки и бегут по кругу дробным шагом.

Вторая группа упражнений используется на занятиях с людьми любого возраста, в соответствии с их речевыми и двигательными возможностями. В начале коррекционного курса действие называет педагог, а участники занятия выполняют его все вместе или по очереди. Затем действие называет кто-либо из участников занятия или все делятся на группы: одна группа называет действие, а другая это действие выполняет. Эти упражнения важны для воспитания коллективного ритма.

2) Один из участников изображает пастуха, другие изображают стадо, свободно расположившись на «лугу» — полу. Пастух ходит вокруг своего стада, имитирует игру на дудочке и говорит:

Аи, ду-ду, аи, ду-ду,
Я все стадо стерегу.
Аи, ду-ду, аи, ду-ду,
.На зеленом, на лугу.

«Стадо» идет на корточках, щиплет траву и говорит: «Понемножку, понемножку, всю я вычистил дорожку». На условный сигнал все встают и повторяют слова.

Мелодия песни исполняется еще раз на слог «ля», все хлопают в ладоши. Солистка пляшет.

Третья группа упражнений проводится в форме диалога, выражающего взаимоотношения двух лиц (или групп). Некоторые из них заключают обращение, просьбу или запрещение для одного из участников, второй молча выполняет или не выполняет действие. В других упражнениях говорят обе стороны диалога.

«Сорока, сорока». (Русская народная песня в обработке В. Агафон-пикова. Автор упражнения М. Медведева.) (Для детей 2-х лет и старше.)

Играющие стоят в кругу и держатся за руки. Девочка — «сорока» в центре. Звучит вступление: дети идут по кругу вправо. «Сорока» скачет влево то на одной, то на другой ноге. В конце четвертого такта все останавливаются,

Дети поют: «Сорока, сорока, где была?»

«Сорока» отвечает и показывает движениями, как она мешает кашку:

«Мы на луг ходили». (Игра для детей 3 лет.) (Слова В. Кукловской, перевод с украинского Т. Волгиной, музыка А. Филиппенко. Автор упражнения З. Березницкая.)

Дети стоят в кругу. Поодаль — «зайчик».

Мы на луг ходили, хоровод водили.

Вот так, на лугу хоровод водили (2 раза).

Дети, взявшись за руки, ходят вправо по кругу.

Задремал на кочке зайчик в холодочке.

Вот так, задремал зайчик в холодочке {2 раза}.

Остановившись, дети указывают на зайчика. Положив руки под щеки, показывают, как он спит.

Разбудить хотели, в дудочки дудели:

Ту-ту, ту-ту-ту! В дудочки дудели {2 раза}.

Дети имитируют игру на дудочках. Зайчик спит.

Зайку мы будили, в барабаны били:

Бум-бум, тра-та-та! В барабаны били (2 раза).

Дети идут вправо по кругу, имитируя игру на барабане.

Зайка, просыпайся, ну-ка, поднимайся.

Вот так, не ленись, ну-ка поднимайся {2 раза}.

Зовут к себе зайчика, он скачет в середину круга. Все хлопают, а зайчик прыгает.

«Как пошли наши подружки». (Игра для детей 4 лет.) (Русская народная песня.

Обработка М. Иорданского. Автор упражнения Н. Метлов.)

Дети, распределившись парами, становятся в круг и берутся за руки.

Девочка-солистка за кругом. Двигаются по кругу вправо.

Как пошли наши подружки ?

В лес по ягоды гулять.

Припев:

Сею, вею, вею, вею,

В лес по ягоды гулять.

Они ягод не набрали,

Лишь подружку потеряли.

Приплясывают, поворачиваясь тремя притопами то вправо, то влево. Идут по кругу влево, затем останавливаются.

Припев:

Жалко, жалко, жалко,

Лишь подружку потеряли.

Что любимую подружку.

Катеринушку.

Приплясывают. На слове «любимую» стоящие в парах поворачиваются друг к другу и разводят руки в стороны. На слове «подружку» кладут руки на пояс.

На слове «Катеринушку» повторяют движения в другую сторону.

Припев:

Ох, ох, ох, ох, Катеринушку.

Приплясывают.

Ты ау, ау, Катюша.

Аукают, повернувшись вправо. На слове «Катюша» поворачиваются к центру и опускают руки.

Наша милая подружка

Припев:

Где ты, где ты, где ты, где ты,

Приплясывают.

Наша милая подружка?

Не в лесу ли заблудилась.

Повторяют движения третьего куплета.

Не в траве ли заплелась?

Припев:

Жалко, жалко, жалко, жаль,

Приплясывают, девочка-солистка вбегает в круг.

Не в траве ли заплелась?

Не в лесу я заблудилась.

Девочка-солистка поет, поднимая руки сначала в стороны — вверх

Не в траве я заплелась.

Припев:

Да, да, да, да,

(указывает на лес), а затем опуская их вниз (показывает на траву).

Не в траве я заплелась.

Повторяет движения запева.

В быстрой речке искупалась

Изображает то, о чем поет.

И на травке заспалась.

Припев:

Да, да, да, да,

Повторяет движения запева.

Гостей созывала.

Гости услышали,

Быть обещали.

— Далеко. Кашку варила,

Детушек кормила,

На порог скакала.

Дети поют.

И на травке заспалась.

«Сорока» скачет по кругу то на правой, то на левой ноге, дотрагиваясь до плеча некоторых детей (созывает гостей).

С окончанием музыки «сорока» останавливается, к ней подбегают гости. Под веселую народную мелодию они пляшут. Остальные дети хлопают в ладоши.

Коллективный ритм наиболее полно выражается в плясках, танцах, хороводах.

Танец «Полька». (Музыка М. Глинки.)

Звучит вступление, дети строятся в пары врассыпную по всему залу. Вступление можно не исполнять. В этом случае дети уже заранее становятся в пары. Выполняют 4 фигуры на 4 куплета. При повторении танца 5-й куплет не исполняется, и сразу после 4-го куплета надо переходить к 1-му куплету. Для окончания пляски исполняется 5-й куплет, на который дети парами расходятся на свои места, двигаясь шагом польки.

Это упражнение имеет определенную цель: двигаться в соответствии с веселым, танцевальным характером музыки. Менять направление и характер движения в гармонии с частями, фразами музыкального произведения. Отмечать в движении силу звучания музыки (тихо, умеренно тихо, громко). , Шаг польки. Выставление

ноги на носок и пятку. Три притопа (в конце фраз I -й части). Хлопки (3 часть). Поскоки. Кружение под руку.

3) Дети парами стоят по всему залу, повернувшись лицом в одну сторону. Каждая пара держится за руки. Свободная рука слегка отведена в сторону, ладонью вверх.

1 часть музыки: на 1-й такт дети, стоящие справа, выставляют вперед правую ногу, а стоящие слева — левую ногу, ставя их сначала на пятку, потом на носок. На 2-й такт они отпускают руки и делают 3 легких притопа, поворачиваются лицом в другую сторону, меняя руки. На 3-й и 4-й такты движения повторяются, и дети возвращаются в исходное положение. Затем первая часть повторяется еще раз.

2 часть музыки: пары берутся правыми руками, поднимают их несколько раз вперед и кружатся шагом польки.

3 часть музыки: держась за руки, дети делают шаг в правую сторону, приставляя другую ногу и слегка приседают. Затем тоже самое повторяют в левую сторону. Движения делают на каждый такт.

4 часть музыки: один из танцующих стоит и хлопает в ладоши, глядя, как другой ходит вокруг него шагом польки. При повторении музыки роли меняются.

«Хоровод». (Музыка М. Красева.)

Дети идут по кругу, затем кружение вправо с руками вверху, кружение влево с руками вверху. Дети идут к центру, идут назад (лицом оставаясь к центру), кружение вправо, кружение влево. Повторить 1—3 раза.

Цель этого упражнения — развитие ходьбы, кружение шагами

Чувство музыкального ритма, как и чувство ритма в целом, необходимо рассматривать вместе со всеми другими средствами музыкальной выразительности. Внимание занимающихся обращается на эмоциональное содержание музыки и ее построение. Чтобы двигаться в соответствии с характером музыки и передавать в движениях не только ритмический рисунок, но и такие элементы музыкальной выразительности, как фразировку, динамику, темп, необходимо иметь определенный запас движений, которые заимствуют из физкультуры, сюжетной драматизации, танца. Из физкультуры: ходьба, бег, прыжки. Используются также гимнастические упражнения: движения с мячами, обручами, лентами, флажками и без них. Из сюжетной драматизации взяты инсценирование песни, программной музыки. Дети и взрослые, передавая музыкально-игровые образы, используют мимику, характерные жесты. Из области танца заимствованы элементы народных плясок, бального танца; шаг польки, шаг галопа, шаг вальса, различные повороты, движения кистями рук, хлопки, притопы и т.д.

11. ПЕНИЕ

Пение — сложный процесс звукообразования, в котором важна координация слуха и голоса, т.е. взаимодействие певческой интонации, слухового и мышечного ощущений. Человек не просто переживает, вспоминая музыкальное звучание, но всегда поет эти звуки про себя с мышечным напряжением.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное действие на лиц с разного рода речевыми нарушениями. Органическим элементом песни является

слово. Музыка и слово вырабатывают чувство организованности. Человек подсознательно чувствует, что после одного звука следует другой, после одного слога — другой слог и т.д. Воспринимая последовательность, организованность мелодии и речи, он чувствует себя увереннее, в большей безопасности. Особенно важным лечебным средством является пение хором. Тексты Песен должны стимулировать интерес, возбуждать поющих, делать богаче их переживания. В таком психологическом состоянии уменьшаются отрицательные комплексы, а благодаря этому легче преодолеваются речевые затруднения.

Приступая к занятиям, педагог выясняет певческий диапазон занимающихся. Певческий диапазон — это объем звуков, который определяется расстоянием от самого высокого до самого низкого звука, в пределах которого хорошо звучит голос. Исследования Н.А. Ветлугиной показали, что ненапряженно звучат детские голоса в пределах «ре—си» первой октавы, хотя многие дети могут воспроизводить и более высокие звуки. При подборе певческого материала педагог должен учитывать возрастные возможности певческого диапазона. Так, для детей 2—3 лет — «ми—ля»; 3—4 лет — «ре—ля»; 4—5 лет — «ре—си»; 5—6 лет — «ре—си», иногда до второй октавы; 6—7 лет — «ре—до», «до» второй октавы.

У занимающихся воспитывается певческая установка, т.е. правильная поза в пении. Педагог напоминает, что во время пения можно сидеть или стоять прямо, не поднимая плеч, положив руки па колени или опустив вдоль туловища.

Воспитывая вокальные навыки (взаимодействие звукообразования, дыхания и дикции), педагог следит, чтобы занимающиеся пели звонко, легко, напевно, без крика, не делали вдоха в середине слова или музыкальной фразы. Вдох должен быть быстрым, глубоким и бесшумным, а выдох — медленным. Дикция четкая и ясная. Все это формируется постепенно, в зависимости от успехов логопедического воздействия.

Для развития правильного звукообразования и певческого дыхания удобна мелодия с короткими и длинными тональностями, на которых естественно воспитывается постепенный выдох и правильное формирование отдельных гласных. Мелодия песни не должна превышать звука «до» второй октавы, в ней нежелательны большие интервалы, иначе трудно сохранить интонацию при скачке. Имеет значение длина фразы — на одном дыхании следует петь не более двух тактов по 4/4. Удобна мелодия, построенная сверху вниз, так как дыхание в начале пения сильнее, воздуха требуется больше, а от силы дыхания зависит качество звучания голоса. Если конец фразы мелодии ниже, то петь легче, так как дыхание делается слабее.

На занятии воспитываются хоровые навыки — взаимодействие, ансамбля и строя. Ансамбль означает слитность, т.е. правильное соотношение силы и высоты хорового звучания, выработка унисона и] тембра. Строй — это точное, чистое певческое интонирование.

Вначале на занятиях берутся песни с короткими предложениями, позднее — с длинными. Песни нужно подбирать в медленном и среднем темпе, обладающие слитностью звучания, осторожно вводить! песни быстрые и отрывистого характера. В тексте песен должно быть много гласных и звонких согласных, так как глухие

согласные прерывают вокальную линию, мешают правильному звукообразованию, I затрудняют обучение правильной певческой дикции. Так, например, фраза «Мы в обиду яблоньку не дадим» будет удачнее, чем «Песни і звенят, трубы трубят». Интонация мелодии легче усваивается, если строение мелодии имеет ясную ладовую основу, т.е. если в мелодии часто встречаются звуки тонического трезвучия. Для выбора песен необходимы: соответствие возрасту, содержательность, простота и запоминаемость мелодии, логическое расположение текста в отношении j ударных звуков, несложность аккомпанемента, возможность инсценирования текста песни, коррекционная направленность.

Песню можно исполнять хором, дуэтом или подгруппами, и с нее лучше начинать занятия.

Существуют такие приемы обучения пению: перед слушанием песни педагог проводит беседу о ее содержании, разъясняет, раскрывает чувства, настроение, выраженные в ней. Даже голос педагога при пояснении музыкально окрашивается, в зависимости от характера произведения. Например, тепло, ласково рассказывается о колыбельной песне; радостно, с подъемом — о праздничном, торжественном марше; бойко, весело — о пляске. Затем педагог выразительно исполняет песню. Показывает отдельные певческие моменты (как петь протяжно или отрывисто, как точно воспроизвести нужную интонацию и т.д.), используя мимику, дирижерский жест. Педагог обращает внимание на свою артикуляцию, подвижность нижней челюсти при пении. При работе над ансамблем раскрывается смысловое значение оттенков песни. Работая над строем песни, педагог развивает у поющих слуховое внимание, слуховой самоконтроль. Напевая тихо мелодию песни, педагог как бы настраивает поющих, затем с этой же ноты начинает петь вместе с детьми (взрослыми). На следующем занятии педагог предлагает прослушать песню в записи и исполнить ее самостоятельно.

При использовании пения в коррекционных целях следует придерживаться требований, имеющих в логопедической работе с людьми, страдающими различными нарушениями речи: учитывать поэтапность в нормализации речи заикающихся; периоды щадящего режима у больных с органическими нарушениями голоса; наличие назализации у лиц с ринолалией и т.п.

12. ИГРА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Игра на детских музыкальных инструментах также используется на занятиях по логоритмике. Ей отводится особая роль, поскольку она вовлекает ребенка в сферу музыки, помогает развить его творческие способности. Некоторые музыкальные игрушки используются как наглядные дидактические пособия. Они помогают педагогу не только развивать музыкально-сенсорные способности дошкольников и школьников, но и знакомить их с отдельными элементами музыкальной грамоты.

Музыкальные игрушки чаще всего применяются в сюжетных и дидактических играх. Дети младшего возраста с удовольствием играют с ними, организуют маленький оркестр.

Детские музыкальные инструменты и музыкальные игрушки делятся на беззвучные и звучащие.

Беззвучные игрушки изображают музыкальные инструменты, например пианино с немой клавиатурой, балалайки с неиграющими струнами, баянчики с мехами и др. Эти игрушки используются для создания игровой ситуации, для развития моторики пальцев при имитации игры на них. Дети воображают себя «музыкальными руководителями» и проводят «музыкальные занятия» или по предложению педагога, или по собственной инициативе. Такие занятия развивают творческое воображение и музыкально-слуховые представления детей. Звучащие игрушки делятся на следующие виды:

1. Игрушки-инструменты со звуком неопределенной высоты (погремушки, бубны, кастаньеты, треугольники).
2. Игрушки-инструменты, издающие звуки только одной высоты (свирели, дудки, рожки).
3. Игрушки с фиксированной мелодией (органчики, музыкальные шкатулки, музыкальные ящики).
4. Игрушки-инструменты с диатоническим или хроматическим звукорядом (металлофоны, пианино, рояли, кларнеты, флейты, саксофоны, баяны, гармоники, губные гармоники, колокольчики, цитры, домры, балалайки и др.).

На этих инструментах воспроизводятся разнообразные мелодии. К данным инструментам можно применить, несмотря на некоторую ее условность, существующую классификацию: струнные — цитры, домры, балалайки и другие инструменты типа народных; духовые — флейты, саксофоны, кларнеты, триолы, «мелодии»; клавишно-язычковые — баяны, аккордеоны, гармоники; ударно-клавишные — игрушечные рояли, пианино; ударные — бубны, кастаньеты, треугольники, тарелки, барабаны, металлофоны, ксилофоны.¹

Данные инструменты широко применяются в музыкально-дидактической игре для различения звуков по высоте, длительности, тембру, динамике.

На логоритмических занятиях для развития звуковысотного слуха можно использовать колокольчики, звучащие различно по высоте. Дети узнают, какой колокольчик «поет» выше, какой — ниже. Металлофон, поставленный наклонно, может стать «музыкальной лесенкой»: дети различают направление звукоряда, расстояние между звуками. Для развития ритмического чувства используются инструменты ударной группы или же любые инструменты, имеющие звук только одной определенной высоты. Например, дети играют в «музыкальное эхо»: один ребенок придумывает свой ритмический рисунок, а другой точно его повторяет. Для развития тембрового слуха полезно сравнивать звучание не только различных инструментов: струнных, духовых или ударных, — но и сходных по тембру и характеру звучания, например бубенчика и бубна, металлофона и треугольника и т.д. Для развития динамического слуха применяются все инструменты, на которых дети могут произвольно усиливать или ослаблять звучание, в зависимости от игровой ситуации (игры типа «горячо — холодно»).

На перечисленных инструментах дети исполняют песни, выученные вместе с педагогом. Перед самостоятельной игрой хорошо прослушать (используя проигрыватель) вокальную, инструментальную музыку в исполнении мастеров искусств.

Подростки и взрослые, получившие музыкальное воспитание, исполняют любимые произведения на аккордеоне, гитаре, балалайке, флейте, пианино и т.д. после обсуждения с педагогом. Исполнению может предшествовать беседа о произведении, о замысле композитора и т.д.

Дошкольникам и школьникам можно предложить музыкальные игры в «концерт», «музыкальное занятие», «оркестр», основанные на опыте детей. В игре «концерт» дети исполняют ряд номеров под руководством ведущего, включают в свой концерт и пение, и танцы, и игру на музыкальных инструментах. Играя в «музыкальное занятие», дети распределяют роли воспитателя, музыкального руководителя, участников занятия, а затем объединяют в своей игре несколько видов деятельности, например исполнение на цитре, металлофоне; танец; отгадывание песни по мелодии; хоровод и т.д. В игре «оркестр» выбирают дирижера и музыкантов, определяют музыкальные инструменты для исполнения песни, или пляски, или бального танца. Целесообразным можно считать оркестр примерно в таком составе: цитр — 6—8, металлофонов — 5 — 7, аккордеонов — 1 2, триол — 2—3, кастаньет — 2—3, треугольников 2—3, барабанов, бубнов, тарелок — по одному инструменту. Педагог рассаживает детей так, чтобы справа от него находились низко звучащие инструменты, а слева — высокие; ударные размещаются сзади, произвольно. Так выглядит оркестр, максимальный по количеству инструментов; но не всегда используются все группы инструментов. На занятиях можно организовать оркестр, состоящий только из однородных инструментов.

Игра на музыкальных инструментах, игрушках способствует развитию движений кисти руки, например молоточком на металлофоне, ксилофоне, медиатором — на цитре; развитию дыхания во время игры на триодах, кларнетах, дудочках; развитию голоса, артикуляции при исполнении песен, попевок; развитию слуха при подборе знакомых песен, прибауток, считалок для исполнения на музыкальных инструментах; для нормализации просодической стороны речи при импровизации ритмических и мелодических попевок, при игре в ансамбле, соблюдая общую динамику, темп, своевременное вступление в игру и окончание игры.

13. МУЗЫКАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Музыкальная самостоятельная деятельность способствует развитию координации слуха, голоса и движения, тонального и ритмического чувства; воспитанию любви к музыке и пению; обогащению эмоциональной жизни детей и взрослых.

Все виды музыкальной работы с людьми, имеющими речевые нарушения, можно рассматривать как коллективную активизирующую и корригирующую психотерапию (социальное стимулирование, пен хоורתопедию, психопедагогическую работу). Музыкальная самостоятельная деятельность тесно связана с музыкальной игрой. Занимавшиеся по своей инициативе поют, водят хороводы, исполняют пляски, подбирают мелодии на детских или настоящих музыкальных инструментах.

Музыкальная самостоятельная деятельность дошкольников и школьников имеет различные источники: это музыкальные занятия на которых дети разучивают песни, игры, танцы. Полученные на занятиях знания дети переносят в самостоятельную деятельность; это праздники, развлечения. На них дети незамедлительно откликаются в своих играх: чем ярче полученные впечатления, тем интереснее детям музицировать. Разнообразны источники самостоятельной музыкальной деятельности и в семье. Самые распространенные из них — это детские музыкальные радиои телепередачи. Любовь родителей к пению, игре на музыкальных инструментах, коллекционирование грамзаписей и т.д. оказывают влияние на музыкальное развитие детей. Мультфильмы с музыкальным сопровождением, с занимательными персонажами вызывают у детей желание повторять полюболюбившиеся песни. Педагогу, осуществляющему коррекционную логоритмическое воздействие, необходимо учитывать источники музыкальной деятельности детей и руководить развитием этой деятельности таким образом, чтобы использовать ее для нормализации двигательной, сенсорной и речевой функций.

На занятиях дети импровизируют однотипные действия; например, наездники едут на лошадях, летчики ведут самолеты, дровосеки рубят дрова, трактористы заводят мотор, портнихи шьют иголкой и т.д. Затем музыкально-игровой образ создается в развитии, например, садовник копает землю, сажает растения, поливает их, белит забор, ухаживает за растениями (рыхлит вокруг землю, обрезает засохшие веточки, подкармливает удобрениями и т.п.). собирает плоды, угощает друзей. Далее музыкальное действие усложняется за счет ввода в игру нескольких персонажей. И, наконец, играющие сами строят композицию действия.

В творческие композиции включаются пляски, танцы, хороводы, песни, игра на музыкальных инструментах. Пляски могут быть комбинированные, т.е. имеющие зафиксированные движения и свободную импровизацию. Для них подбираются двухчастные произведения с ярко выраженным контрастным построением или две самостоятельные пьесы различного характера. Свободные пляски носят творческий характер и исполняются под народные плясовые мелодии. Хороводы плясового характера также связаны с народными песнями и представляют собой инсценировку сюжета песни, например «Каравай». Включаются в игры бальные танцы: полька, галоп, вальс; характерный танец — Петрушки, Незнайки, Медведя, Снегурочки, Снежной Королевы, Буратино и др.

В сюжетно-ролевой игре дети исполняют песни в соответствии с игровым замыслом. Например, играя в «Парад», мальчики под песню М. Красева «Барабан» барабанят и маршируют, меняя построение в каждом куплете песни: ходят по кругу, змейкой, парами. Девочки под песню М. Красева «Баю-баю» укачивают кукол. В самостоятельную деятельность дошкольники и младшие школьники часто включают музыкально-дидактические игры: «Музыкальное лото», «Догадайся, кто поет», «Два барабана», «Тише — громче в бубен бей», «Назови песню по картинке» и др. Например, в игре «Два барабана» один отстукивает на барабане ритмический рисунок, другой точно его воспроизводит или один исполняет мелодию на металлофоне, другой выкладывает ноты-кружочки на фланелеграфе, изображая

направление мелодии и ее ритм. В самостоятельной деятельности дети часто используют игру на детских музыкальных инструментах: исполняют попевки, песенки, могут сочинить свои; сопровождают игрой на инструментах действия персонажей, отмечая: «Про лису надо играть мягко, про медведя сильнее: он сердитый».

Музыкальная деятельность детей проявляется в детских утренниках, в выступлениях кукольного театра, в праздниках и развлечениях, в индивидуальных занятиях.

Детские утренники являются своеобразным отчетом по проведению лечебно-коррекционной и логопедически-воспитательной работы за 2—3 месяца, за весь курс занятий. При подготовке к утренникам используются материалы всех видов музыкальной работы с детьми. Выбор речевого материала проводится с учетом речевых возможностей ребенка на данный момент. Праздничный сценарий обсуждается совместно с логопедом, музыкальным работником, врачом. Утренники проводятся как физкультурный праздник; выпуск. Длительность — 30—45 минут.

Цель кукольного театра, развлечений — в занимательной форме закрепить знания и навыки, полученные на других занятиях. Представления кукольного театра организуются примерно один-два раза в 11 год; развлечения — один раз в месяц, например празднование дня Рождения. Разнообразные виды развлечений логопед планирует совместно с воспитателем, музыкальным руководителем. Все виды азвличений распределяются поквартально и указываются в перспективном плане речевой группы детского сада, стационара, детской поликлиники и т.п. Например, планирование развлечений на первый квартал (сентябрь, октябрь, ноябрь) в подготовительном к школе возрасте может включать следующее:

- 1) тематический концерт «Осенние приметы» (слушание инструментальной, вокальной музыки о природе в исполнении взрослых; чтение детьми стихотворений, исполнение песен об осени — ритмизированная речь);
- 2) показ диафильма с музыкальным сопровождением (организуют взрослые);
- 3) музыкальную викторину (проводит музыкальный руководитель совместно с логопедом, используются знакомые детям произведения);
- 4) вечер шуток, загадок (организуют взрослые);
- 5) «Наш веселый концерт» (программа концерта составляется соответственно речевым и двигательным возможностям детей; организаторы — взрослые);
- 6) показ мультфильма (организуют взрослые);
- 7) веселые соревнования, игры, аттракционы (проводят с детьми взрослые, помощниками могут быть и дети);
- 8) музыкальную игру-драматизацию (исполнители — взрослые и дети);
- 9) вечер юмора (организуют взрослые).

Индивидуальные занятия проводятся воспитателем по рекомендации логопеда и музыкального руководителя и имеют точную цель. Например, развитие моторики пальцев в игре на струнных музыкальных инструментах; развитие голоса в попевках, песнях; развитие дыхания при игре на духовых музыкальных инструментах — игрушках и т.д. Воспитатель ненавязчиво советует детям поиграть

на духовых инструментах, спеть песню и т.д., оформляет игрушками музыкальный уголок, чтобы вызвать самостоятельную музыкальную деятельность ребенка.

Руководство детским музицированием значительно отличается от приемов воспитания и обучения на занятиях. В самостоятельной деятельности ребенок сам выбирает себе занятие, намечает и реализует свои замыслы. Но это не означает, что он предоставлен самому себе. Педагог косвенно, преследуя коррекционные цели, руководит им. Во-первых, педагог устанавливает тесные связи между занятием и самостоятельной деятельностью ребенка. То, что ребенок умеет делать самостоятельно, он с удовольствием выполняет на занятиях и на прогулках. Во-вторых, занятие должно быть настолько интересным и увлекательным, чтобы у детей появилось желание повторить выученные произведения дома. Необходимо создать и внешние условия для самостоятельной музыкальной деятельности. Логопед может рекомендовать родителям организовать дома музыкальный уголок с набором небольшого количества инструментов, чаще посещать с ребенком театр (специальные и музыкальные спектакли, детские оперы, балет), кинотеатр. При этом родители наиболее рационально или щадяще должны использовать музыкальные способности ребенка, увязывая их с коррекционной работой и детским садом. Основная линия педагога в руководстве музыкальной самостоятельной деятельностью — это соучастие в ней. Планируя приемы руководства музицированием, педагог выявляет: что надо внести нового в оснащение музыкальной деятельности (инструменты, пособия, самодельные игрушки и т.д.), в каком порядке целесообразно это сделать, за чем понаблюдать, чтобы выяснить интерес ребенка, какому виду деятельности отдают предпочтение дети и т.д.

14. ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Игры в двигательной терапии можно использовать самостоятельно или в сочетании с различными ритмическими, логоритмическими, музыкально-ритмическими комплексами. Игры вносят разнообразие и эмоциональность в лечебные процедуры (при дизартриях, ринолалиях, афазиях). Игровой метод в виде лечебной процедуры находит все большее применение на практике. Соответственно психофизическому развитию дети легко поддаются воздействию посредством игр. Но у ребенка внимание неустойчивое, он с трудом задерживается на одном предмете длительное время, забывает правильно дышать или останавливает дыхание на некоторое время при выполнении двигательных заданий. Поэтому для детской практики не подходят игры со сложной методикой, с движениями, требующими большой затраты сил, быстроты и сложной координации.

Работая с детьми, педагог должен помнить, что физическая и эмоциональная нагрузка в игре зависит от ее характера, составительного начала, вложенного в него, от ее продолжительности, условий проведения, от степени реакции играющего, вида заболевания и его стадии, от возраста и пола играющих, их двигательной культуры и предыдущих двигательных занятий, от числа играющих, равнозначности играющих или групп, принимающих участие в игре, от соблюдения правил каждой игры, исходного положения и развития игры. С целью дозированного влияния игр на

функции организма детей можно изменять правила их проведения через устранение одних и замену других.

Классификация игр в лечебной терапии зависит от многочисленных задач и условий, которым должна отвечать игра в процессе лечения. Цели и задачи ее различны. Так, игры забавного, отвлекающего характера рассеивают внимание, развлекают; специально направленные игры улучшают работу во время процедуры (организующие игры), решают некоторые терапевтические задачи (игры подготовительного характера или игры целенаправленного, терапевтического характера, например корригирующие осанку при детском церебральном параличе у детей с дизартрией); игры успокаивающего характера полезны детям и взрослым при заикании и с различными нервно-психическими заболеваниями; игры с преимущественным участием верхних или нижних конечностей для их развития.

В зависимости от числа участвующих, игры делятся на индивидуальные и групповые. Групповые игры бывают без деления на команды и с делением на команды.

Соответственно тому, каково выполнение условий игры и как изменяется положение играющего в отношении окружающих его предметов, групповые игры можно разделить на:

1) игры на месте (статические игры), в которых больной не меняет своего положения в отношении окружающих его предметов, а только передвигает отдельные части своего тела. В этих играх (из положения стоя, сидя, а иногда и лежа) движения ограничены по количеству и главным действующим элементом является эмоциональный фактор. По сравнению с другими играми здесь наблюдается наименьшая, физическая нагрузка;

2) малоподвижные и полу подвижные игры, в которых имеются в различном соотношении как элементы движения, так и статики. Обычно их проводят из исходного положения стоя или сидя. Физическая и нервная нагрузки в этих играх умеренные, они содержат больше эмоциональности. Это переходные игры между играми на месте и подвижными;

3) подвижные игры, в которых в течение всей игры участвующий меняет положение своего тела по отношению к окружающим предметам. Они характеризуются большой эмоциональностью, в них включаются различные формы передвижения — бег, прыжки, поскоки, ходьба и т.п.; требуют быстроты, силы, ловкости, координации движений, выносливости и оказывают сильное и всестороннее воздействие на организм, вызывая значительные изменения функций мышечной, дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Так как в этих играх физическая нагрузка больше, они требуют более высоких функциональных и физических возможностей со стороны больных. Тем не менее, подвижные игры оказывают огромное корригирующее воздействие на лиц с речевыми и двигательными расстройствами.

О положительном влиянии подвижных игр на организм здоровых детей уже в возрасте 1—3 лет писали многие авторы. Р.И. Евдокимова, О.Р. Костенко, П.Е. Рудовская исследовали положительное влияние подвижных игр на сердечно-сосудистую и дыхательную системы. Ребенок под влиянием подвижных игр хорошо

физически развивается: у него увеличиваются масса тела, рост, окружность, дыхательная экскурсия грудной клетки, повышается мышечный тонус, уменьшаются дефекты осанки, улучшаются аппетит и сон. Музыкальное сопровождение игр ведет к еще более эффективному развитию и закреплению полезных качеств и умений, полной согласованности движений по скорости, продолжительности, воспитывает чувство ритма, благоприятствует уравниванию нервных процессов, содействует лучшей координации и регуляции мышечных усилий с функциями различных анализаторов организма ребенка. Столь же благотворно подвижные игры влияют на организм детей раннего возраста с речевыми нарушениями.

Подвижные игры положительно влияют на детей младшего, среднего и старшего школьного возраста. В этих играх у них воспитываются такие качества, как внимание, инициатива, смелость, чувство товарищества, дисциплина, умение действовать в коллективе, быстрота, сила, выносливость, ловкость, гибкость. Подвижные игры используются в соответствии с состоянием здоровья, возрастом, физической подготовленностью, психическим развитием, индивидуальными особенностями личности ребенка.

Поскольку единой классификации подвижных игр нет, то существуют различные классификации. Так, М.М. Конторович и Л.И. Михайлова, помимо деления подвижных игр по возрастным группам, распределяют их по степени вызываемого у детей мышечного напряжения: игры большой, средней и малой подвижности. Н.Н. Кильнио основывает набор подвижных игр на используемых физкультурных пособиях (флажки, мячи, палки, обручи) и гимнастических снарядах (гимнастическая скамейка и стенка). Л.В. Страковская рекомендует все подвижные игры разделить на четыре группы с учетом примерной психофизической нагрузки: I группа — с незначительной нагрузкой; II группа — с умеренной; III группа — с тонизирующей; IV группа — с тренирующей. Например:

1 группа. «Ухо — нос» (7—14 лет).

Дети сидят или стоят. Нужно хлопнуть перед собой в ладоши, взять правой рукой свое левое ухо, а левой — нос. Затем снова хлопнуть в ладоши и взять правой рукой нос, а левой — правое ухо, и так несколько раз. Кто меньше ошибался, тот выигрывает и назначается ведущим в следующей игре.

2 группа. «Метание мешочков» (7—14 лет).

Дети сидят на стульях, каждый по очереди становится на линию, прочерченную на расстоянии 3—4 м от стула, и бросает на него один за другим три мешочка так, чтобы каждый из них остался лежать на стуле. Затем передает мешочки следующему, который также бросает их, и т.д. Выигрывает тот, у кого больше точных попаданий.

3 группа. «Послушный мяч» (6—11 лет).

Дети лежат на ковре, вытянувшись на спине, между ногами у них зажат мяч. Нужно перевернуться на живот, не выронив мяча. Повторить 4 — 6 раз:

Повернись и оглянись!

Мячик, на пол не катись

Вот какой послушный мяч!

Между ног его запрячь.

Птичка в клетке. (Мелодия из старинного сборника детских песен в обработке В.А. Гринер.)

Дети выбирают ведущего — «кошку», который стоит поодаль, и разбиваются на группы по трое. В каждой группе двое — это клетка, третий — птичка. Происходит диалог: «Ты какая птичка?» — «Я снегирь».

Первая часть повторяется 2 раза.

«Клетки» кружатся под музыку. Когда они останавливаются, «птички» говорят: «Как мы в клеточках скучаем — отпустите полетать». «Клетки» отвечают: «Птички, птички, берегитесь — кошка может вас поймать!»

Вторая часть. «Птички» бегают по залу. В койне музыки выбегает «кошка» и ловит «птичек». Пойманная «птичка» встает в свою «клетку». Освободившийся игрок становится «кошкой».

4 группа. «Скок-скок-скок» (3—8 лет).

Дети прыгают поочередно на одной и другой ноге, потом встают, поджав одну ногу, как аист, затем встают на четвереньки и скачут, как лягушки, 5—6 м. В конце игры нужно проскакать на обеих ногах, держа руки на поясе. Одна часть детей говорит текст, другая выполняет движения, затем дети меняются ролями.

Мы скачем по дорожке,

Сменяя часто ножки.

Поскакали, поскакали,

А потом, как аист, встали.

Подойдите, посмотрите!

То уже не аист-птица.

То лягушечка-квакушка.

«Ква-ква-ква!» — кричит подружкам.

Скок, скок, скок, скок.

Проскакал я, сколько мог.

Подвижные игры по содержанию в них двигательного и речевого материала делятся на сюжетные и несюжетные игры, с элементами спортивных игр.

Сюжетные подвижные игры отражают в условных формах жизненные или сказочные эпизоды. Дошкольники и школьники с увлечением передают игровой образ, перевоплощаются в волка и гусей, обезьянок и ловца и т.д.

Несюжетные подвижные игры содержат двигательные задания, в зависимости от них подразделяются на игры типа перебежек, ловишек, пятнашек и т.д.; игры с элементами соревнования: «Чье звено скорее построится?», «Кто скорее к флажку прибежит?» и т.п.; несложные игры-эстафеты: «Кто скорее передаст мяч?»; игры с предметами: мячами, обручами, серсо, скакалками, кеглями, бабками; игры-забавы для самых маленьких: «Ладушки», «Сорока», «Коза рогатая» и др. Например:

«Пятнашки с мячом».

Дети (взрослые) свободно ходят по залу. Один держит в руках волейбольный мяч и стоит спиной к играющим и лицом к педагогу. На неожиданный сигнал держащий мяч поворачивается и пятнает мячом любого из проходящих. Если мяч попал в цель, то играющие меняются ролями. Игра может проводиться и на беге.

«Занимай место».

Дети сидят в шеренге на стульях, поставленных на расстоянии одного шага. Один из играющих стоит перед шеренгой спиной к ней на расстоянии 4,5 шагов. На сигнал, данный басовым ключом рояля, все встают и пересаживаются на соседний стул вправо. Сидевший на последнем стуле с правой стороны, оказавшись без стула, бежит в противоположный конец шеренги, чтобы занять освободившийся стул с другого конца. То же старается быстрее сделать стоявший спиной к шеренге. Прибежавший первым занимает стул, а опоздавший встает перед шеренгой.

«Кто первый?».

Стоят два стула на расстоянии 10—12 шагов, сзади стульев на полу протянута длинная веревка. Двое играющих сидят на стульях и на неожиданный но заранее обусловленный сигнал, быстро вскакивают со стула и хватают веревку, протянутую на полу. Схвативший веревку первым считается выигравшим.

«Игра с обручами».

Дети стоят в двух шеренгах. Первому с правого фланга в каждой шеренге дается по обручу. На условный сигнал педагога играющие, держащие обручи, катят их вдоль шеренги, последние в шеренгах ловят обручи и бегут с ними вдоль шеренги, становясь первыми. Добежав, снова катят обруч, а последние, поймав его, опять перебегают, становясь первыми и т.д., пока обруч не попадет в руки тем, кто начал их катать. Игра на соревнование: шеренга, закончившая первой катание обруча, считается выигравшей.

«Эстафета с флагом».

Дети стоят в двух шеренгах на расстоянии вытянутых в стороны рук, образуя коридор. Всем даются флажки разных цветов, причем каждой паре из двух шеренг даются флаги одного цвета. Педагог становится перед шеренгой на расстоянии 4—5 шагов. Позади него на стуле лежат флаги — по одному всех цветов, данных играющим. При показе педагогом флага, например, зеленого цвета играющие с зелеными флагами бегут по коридору к педагогу и передают ему свои флаги, после этого обегают каждый свою шеренгу с внешней стороны и по коридору направляются обратно к педагогу, стремясь первыми захватить свой флаг. Прибежавший первым записывает своей шеренге одно очко. Затем возвращаются на свои места. Игра продолжается до тех пор, пока не будут использованы флаги всех цветов. Выигравшей считается та шеренга, у которой записано больше очков.

Игры с элементами спорта требуют большей, чем в подвижных играх, ловкости, силы, собранности, организованности, наблюдательности.

«Не зевай!».

Посередине зала нарисован мелом большой круг, вне его нарисованы в разных местах маленькие круги в количестве на один меньше числа играющих. Все ходят в большом кругу. На сигнал стараются занять маленькие круги, а кто остался без места, считается проигравшим и выходит из игры. При продолжении игры один из маленьких кружков зачеркивается, и число кружков опять на один меньше участвующих.

Во всех перечисленных подвижных играх совершенствуются движения играющих, развивается зрительное и слуховое внимание, быстрота двигательной

реакции на ориентировку в пространстве и во времени, точность при расчете своих сил, ловкость, быстрота, координация движений; воспитываются такие качества личности, как решительность, настойчивость, отзывчивость, дружеское отношение к участникам игр, коллективизм.

К специально организованным, с соответствующими правилами, подвижным играм следует отнести танцы. В зависимости от разновидностей, танцы имеют строго определенные правила и всегда выполняются в сопровождении музыки. Танцы создают большую эмоциональность у танцующих. Физическая нагрузка в танцах различная, она дозируется по продолжительности и частоте повторения. В различных танцах нагрузка направлена то на весь организм, то исключительно на нижние конечности. Танцы специально используются при нарушении координации движений (танцы медленного ритма и темпа), при функциональных заболеваниях нервной системы (танцы медленные и быстрые), при речевых нарушениях различного генеза (темп и продолжительность танца определяются возрастом пациента и сопутствующими речевому нарушению двигательными расстройствами).

На логоритмических занятиях полезно использовать игры-драматизации стихотворного или прозаического текстов на самые различные темы и сюжеты. Движениями, пантомимикой, мимикой, выразительной речью играющие передают содержание игры и образов. Игры-драматизации проводятся с музыкальным сопровождением в течение всей игры (или музыка дается как аккомпанемент к отдельным частям ее) и без музыкального сопровождения. Эти игры представляют интерес для разных возрастов: усложняются, в зависимости от возраста и этапа коррекционной работы, речевой материал игры и двигательное оформление образа.

«Курица, цыплята и ястреб».

Один из играющих изображает курицу, другой — ястреба, остальные — цыплят, которые в сопровождении «курицы» бегают по залу и «клюют» корм. На условный сигнал вылетает «ястреб» и ловит «цыплят». «Цыплята» в испуге разбегаются в разные стороны. «Курица» защищает «цыплят», нападает на «ястреба» и уводит их домой (место, очерченное мелом). Если «ястреб» все-таки поймал «цыпленка», он улетает к себе. «Цыпленок» выбывает из игры и становится «ястребом». При повторении игры «цыплят» ловят два «ястреба». Игра проводится с музыкальным сопровождением (темы курицы, испуганных цыплят, нападающего ястреба и улетающего с цыпленком) или без него.

«Медведь». (Музыка М. Красева, слова народные.)

Играющие, взявшись за руки, стоят по кругу. В середину круга выходит медведь, большой колпак надвинут ему на глаза. Все поют первый куплет:

Медведь, медведь.

Мы к тебе пришли.

Мы к тебе пришли,

Медку принесли.

Медведь: «Дайте-ка попробовать»

Идут по кругу, на последних словах протягивают к медведю руки.

Медведь, медведь.

Получай-ка мед,

Получай-ка мед.
Угадай, кто зовет.

Играющие подходят к медведю, делая восемь шагов; отходят спиной назад.

По сигналу педагога «медведя» зовет кто-либо из играющих, голос можно изменить. Если «медведь» угадает, кто его позвал, с него снимают колпак и угощают конфетой или каким-нибудь фантом. Если после трех раз «медведь» не угадывает, кто его позвал, он становится в общий круг.

«На кого я похож».

Одному из играющих предлагают изобразить в движениях любое известное ему животное. Остальные по характеру движений должны отгадать, кто это. Первый отгадавший идет изображать другое животное. Наиболее удачное подражание животному повторяется всеми играющими.

15. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

К этим упражнениям относятся дирижирование, свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, двигательнo-музыкальные упражнения, в которых на первый план выдвигается творчество. Важно проводить их в облегченных вариантах с начала коррекционного курса, стимулируя воображение и фантазию детей и взрослых, обращая внимание на различный характер музыки, который по-разному должен быть оформлен в движении; на особенности тех или иных персонажей песен, игр-драматизаций, хороводов и т.п., которые для своего выражения требуют особых, индивидуальных движений.

Упражнения для детей

Танец с воздушными шарами. (Музыка М. Раухвергера.) Дети самостоятельно различают двухчастную музыку, меняют движения со сменой характера музыки, покачивают и подбрасывают воздушные шары.

«Прощаться — здороваться». (Чешская народная песенка.) Дети под музыку начинают и заканчивают движения. Выразительно передают танцевально-игровые движения, правильно ориентируясь в пространстве. Импровизацию можно исполнять парами, держась за обе руки, или индивидуально, отражая в движениях смысл этюда.

Дети стоят в кругу, в середине круга — двое детей в костюмах Незнайки и Буратино. Под музыку каждого персонажа дети исполняют танец того или другого. Один из детей, стоящий в кругу, повторяет движения и добавляет свое, с которого начинается или продолжает импровизацию Незнайки и Буратино.

Упражнения для подростков и взрослых

Выразить ритм свободными движениями. Это может быть так:

1) восьмерки отмечаются двумя хлопками (правой и левой рукой) по бедрам, четвертинки — двумя прыжками на обеих ногах;

2) на первую четвертинку на счет «раз» сделать шаг правой ногой вправо, на вторую четвертинку по счету «два» левую ногу приставить к правой. Восьмерки отмечаются четырьмя прыжками вокруг себя.

Придумать четыре движения, делая их на начало такта музыка-марш: построиться в две шеренги, лицом друг к другу. В каждой шеренге первому выдвинуться на шаг вперед. На два такта вступления движения нет. На первые четыре такта исполняет свои четыре движения водящий из одной шеренги, на следующие четыре такта водящий из другой. Затем обе шеренги поворачиваются в затылок друг к другу и идут за ведущим во внутрь круга (это движение занимает десять тактов). Первые номера уходят в конец шеренги, а вторые номера занимают их места, и все движения начинаются сначала.

Дирижирование, (Музыка И. Шуберта «Экосез».) Дирижируют сначала строгими движениями, а затем — произвольными, передавая динамические оттенки музыки.

Дирижирование. (Музыка И. Шуберта. Военный марш № 2.) Исходное положение — руки в стороны. Все фразы начинаются с затакта. Дирижировать первый такт одной правой рукой, второй такт — одной левой, следующие два такта — двумя руками. Во второй части первые четыре такта нужно дирижировать обеими руками. Сначала дирижирует один и заставляет остальных приближаться к нему, отступать, переходить на другое место. Затем все по очереди выполняют свои двигательные импровизации.

Имитация движения какого-нибудь трудового процесса с повторяющимся рисунком. Указать в своем движении акцент, отсчитать слабые доли, определить, какой музыкальный размер соответствует данному распределению сильных и слабых моментов. Дать движению музыкальное или шумовое оформление.

«Вокзал перед отходом поезда». (Этюд «Allegro», музыка Б. Годара, соч. 53, № 1.)

Пассажиры проходят, предъявляют билеты, уходят к вагонам. Появляется последний пассажир, зовет всех влево, все устремляются влево, но поздно: слышен гудок поезда. Все останавливаются, поворачиваются вслед поезду.

«В комнате». (Музыка Ф. Гайдна, 12 маленьких пьес.) Разыграть этюд: подметать комнату, прибирать, ровнять коробку с катушками и клубками, подбирать, спешить. Показать импровизацию для пальцев и кисти, например, быстро и энергично пригибать к ладони пальцы поочередно, начиная с большого. После 1 ! движений четыре раза встряхнуть кистями рук перед собой, три раза — над головой. Медленно опустить руки. Правой рукой два раза делать волнообразное движение всеми пальцами, проводя ими по ладони снизу вверх. То же сделать левой рукой. То же сделать двумя руками энергично, протянув их вперед. То же сделать двумя руками слабее, постепенно опуская их вниз. Опустить руки и повторить первую часть упражнения. На последние четыре аккорда поднять руки над головой и четыре раза энергично, со взмахом, сжать кулаки.

Музыка Э. Грига: Соч. 1 Ариетта; Соч. 65 № 6 «Свадебный день». Идти в соответствии с характером музыки.

Музыка А. Гречанинова «Протяжная песня». Имитировать движениями какую-нибудь работу.

Все виды игр подбираются достаточно подвижные, с четкими правилами, с текстами, отвечающими требованиям логопедической работы, с учетом речевого нарушения и отклонений в двигательной сфере лиц с речевой патологией.

16. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Цель этих упражнений — успокоить занимающихся, переключить их внимание на другие занятия. Эти упражнения могут проводиться в различной форме: обыкновенная маршировка под музыку, перестроения, слушание музыки с последующим определением характера произведения, например «Игра в лошадки» П. Чайковского или «Маленький вальс» А. Лядова; или слушание музыки и последующий рассказ о тех образах и представлениях, которые она пробудила.

Сочетание музыки, движения и слова в логоритмике различно. Но какова бы ни была доля музыки и слова, музыки и движения и т.д., в упражнениях в комплексе они формируют и упорядочивают двигательную сферу занимающегося, его деятельность, положительно влияют на личность. Координированные, целенаправленные экономные движения вызывают у человека чувство удовлетворения. Ритм воспринимается многими органами перцепции — кинестетическими ощущениями, тактильными, зрительными, слуховыми. Эти сильные стимулы создают дополнительную мотивацию к исправлению речи. Важно то, что у ребенка нормализуется двигательная сфера и коррекция речевых нарушений осуществляется неосознанно, естественно. Это способствует расслаблению и предупреждает возникновение психического, эмоционального и мышечного напряжения. Общая моторная подготовленность всех и отдельных групп мышц положительно влияет на нормализацию дыхательных и артикуляторных мышц. Выполнение ритмических упражнений на фоне положительного эмоционального возбуждения способствует воспитанию правильной речи, активизирует деятельность детей в общении, в игре, в двигательных импровизациях.

Использование всего многообразия логоритмических средств в различных сочетаниях обусловлено конечными целями социальной реабилитации людей с речевыми расстройствами.

Вопросы и задания

1. Какие средства логопедической ритмики вы знаете? Для чего они используются в работе с детьми?
2. Каково значение ритма в коррекции речевых нарушений?
3. Приведите примеры обучения различным певческим навыкам.
4. Каково значение подвижных игр в коррекции речи и движений у детей?
5. Проанализируйте музыкальное произведение в грамзаписи (предложенное преподавателем) и определите характер и вид движений (игра или пляска).
6. На примере народной песни составьте композицию движения для хора.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИК

ГЛАВА ПЕРВАЯ. МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ И СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Обследование состояния психомоторных и сенсорных функций лиц с речевыми нарушениями проводится логопедом и музыкальным руководителем в начале коррекционного обучения. Оно является частью комплексного, динамического обследования лиц с речевой патологией различными специалистами: логопедом, невропатологом, психиатром, психологом, отоларингологом и др.

Обследование проводится на основе соблюдения принципов комплексности, возрастного, индивидуального подхода, учета личностных особенностей, состояния двигательной сферы обследуемого, речевого нарушения и др.

В обследовании используются наглядные, словесные и практические методы. С их помощью изучаются различные области сенсорной, двигательной систем, некоторые психические процессы.

У лиц с речевыми нарушениями могут быть легко выраженные парциальные двигательные расстройства, частичные, едва уловимые отклонения в гнозисе, практике, в оптико-пространственных представлениях. Логоритмическое (помимо логопедического) обследование позволяет уточнить, углубить картину психомоторного и сенсорного состояния лиц с нарушениями речи. Задания по логоритмическому обследованию можно использовать в целях дифференциальной диагностики в случаях отклонений развития (алалия — олигофрения, алалия — задержка речевого развития, сенсорная недостаточность — снижение слуха, дислалия — дизартрия и т.д.).

1. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ

Исследование двигательной памяти, переключаемое™ движений самоконтроля при выполнении двигательных проб. Прием: педагог показывает шесть движений для рук подросткам, взрослым, четыре движения — школьникам, три движения — дошкольникам и предлагает их повторить.

Отметить: правильность, последовательность выполнения.

Упражнение для рук: руки вперед, вверх, в стороны, перед грудью, на пояс, вниз.

Прием: повторить за логопедом упражнения с отставанием на одно. Количество упражнений то же.

Прием: повторить за педагогом движения, за исключением одного, заранее обусловленного, «запретного» движения.

Отметить: качество, правильность, последовательность выполнения движений.

Исследование произвольного торможения движений.

Прием для взрослых и подростков: проделать одновременно три движения одной рукой и два движения другой. Правой: вперед, в сторону, вниз.левой: вперед, вниз.

Отметить: плавные ли и точные ли движения обеих рук; одновременно ли начинают движение обе руки и одновременно ли его заканчивают, или движения рук неточные при раздельном их движении.

Для дошкольников: маршировать и остановиться внезапно по сигналу.

Исследование статической координации движений. Прием для взрослых, подростков: стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения — 15 секунд, проба выполняется по три раза для каждой ноги.

Для школьников и дошкольников: проба та же, время выполнения — 5 секунд, по два раза для каждой ноги.

Прием для пациентов всех возрастных групп: стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения — 15 секунд для подростков и взрослых; 5 секунд — для дошкольников и школьников.

Отметить: свободно ли удерживает позы или с напряжением, сильно ли раскачивается из стороны в сторону: балансирует ли туловищем, руками, головой: сходит ли с места или делает рыбок в стороны; касается ли пола другой ногой; или иногда падает, открывает глаза и отказывается выполнять пробу.

Исследование динамической координации движений. Прием для взрослых и подростков: проделать одновременно асимметричные и противоположные движения руками на четыре счета. Правой: па счет «раз» — поднять руки вперед, ладонь открыта, на счет «два» — сжать кулак, на счет «три» — разжать кулак, па счет «четыре» — опустить руку вниз. Задание повторить четыре раза, чтобы пациент запомнил движения.левой: на счет «раз» — отвести руку в сторону, кулак сжать, на счет «два» — разжать кулак, на счет «три» — сжать кулак, на счет «четыре» — руку опустить вниз. Задание повторить также четыре раза. Затем соединить движения правой и левой рук.

Отметить: выполняет ли пробу правильно или выполняет с некоторым напряжением, со второго-третьего раза; не замедлен ли темп, использует ли зрительный контроль; или пробу выполнить не удастся.

Прием для школьников и дошкольников: маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутках между шагами.

Отметить: верно ли выполняет с первого раза; верно ли выполняет со второго-третьего раза; наблюдается ли напряжение, скованность движения рук и ног или чередование шага и хлопка не удастся.

Прием для всех возрастных групп: выполнить подряд шесть плавных приседаний. Не касаться пятками пола, выполнять только на носках (для дошкольников — три приседания).

Отметить: правильно ли выполняет; с напряжением или раскачивается, балансируя туловищем и руками; крайне напрягается или становится на всю ступню.

Исследование внимания. Прием для исследования устойчивости внимания у подростков, взрослых, школьников: выполнить за логопедом 15 — 20 движений, но на одно движение позже.

Отметить: на каком по счету движении движение испытуемого ошибочно, сольется с движением логопеда.

Прием для исследования переключаемости и внимания у подростков и взрослых: предлагается заучить четыре движения для рук в определенной последовательности, например: в стороны, вперед, вверх, вниз; затем предлагается мысленно проделывать эти движения, соблюдая определенный темп; по данному сигналу испытуемый показывает движение, на котором он мысленно остановился.

Отметить: нет ли нарушения темпа движения, нарушение последовательности в выполнении движения.

Прием для исследования распределения внимания у дошкольников: проделать одновременно два движения одной рукой и одно движение другой. Правой: в сторону, вверх; левой: вперед. Каждой рукой выполнить движение по два раза, затем соединить движения обеих рук.

Отметить: одновременно ли выполняет, точно ли, плавно ли.

Исследование координации движений. Приемы для всех возрастных групп: выполнить движения — ноги в стороны, на ширине плеч, руки вверх; левую ногу выставить вперед на носок, руки на пояс.

Исследование переключаемости движений. Приемы для всех возрастных групп: предложить поднять руки в стороны на уровне плеч, согнуть в локтях, коснуться плеч, разогнуть руки на пояс, присесть, выпрямиться, руки опустить вдоль туловища. Пройти по кругу шагом, поскоками, бегом и вновь шагом (характер движения менять по сигналу).

Исследование наличия или отсутствия движения. Приемы для всех возрастных групп: предложить поднять руки вверх, в стороны, поставить на пояс. Согнуть руку в локте, сжать пальцы в кулак, раскрыть ладонь. Повернуться туловищем влево, вправо, не отрывая ног от пола.

Отметить по всем приемам раздел а: наличие (отсутствие) движения; выполняет ли задание с первого, второго, третьего раза; не выполняет задания.

Исследование пространственной организации движения. Приемы для всех возрастных групп.

По подражанию. Повторить за педагогом движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет (зал) из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет (зал) вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла. Повернуться на месте вокруг себя и поскоками пробежать по кабинету (залу), начиная движение справа; то же слева.

По словесной инструкции. Прodelать эти же задания. Отметить: ошибки в пространственной координации — незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность выполнения.

Исследование произвольной моторики пальцев рук. Приемы для всех возрастных групп.

По подражанию. Выполнить под счет: пальцы сжать в кулак — разжать (5—6 раз); держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5—6 раз); сложить пальцы в кольцо — раскрыть ладонь (5—6 раз); попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем, сначала правой руки, затем левой, затем обеих рук одновременно (для дошкольников провести в виде игрового упражнения «Здравствуй, пальчик»). На обеих руках одновременно показать второй и третий пальцы, второй и пятый пальцы (5—6 раз). На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи, и, наоборот, третьи на вторые (5—6 раз).

По словесной инструкции. То же самое.

Отметить: плавно ли, точно ли и одновременно ли выполняет пробы и наблюдается ли напряженность, скованность движений; нарушение темпа выполнения движения (не под счет логопеда); невыполнение; наличие леворукости.

Исследование орального праксиса

Исследование объема и качества движений губ. Приемы для всех возрастных групп.

По словесной инструкции: вытянуть губы вперед («трубочкой»), удержать позу. Растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно), удержать позу. Поднять верхнюю губу

вверх, видны верхние зубы. Опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы. Одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю губу вниз.

Отметить: правильно ли выполняет; каков диапазон движений; наличие содружественных движений; наблюдается ли чрезмерное напряжение мышц, истощаемость движений.

Исследование объема и качества движений мышц щек. Приемы для всех возрастных групп.

По словесной инструкции: надуть левую щеку, надуть правую щеку, надуть обе щеки одновременно.

Отметить: правильно ли выполняет; напрягается ли противоположная выпяченная щека; удается или не удается изолированное надувание одной щеки.

Исследование объема и качества движений языка. Приемы для всех возрастных групп.

По подражанию: показать язык «жалом», удержать на три счета. Показать язык «лопаточкой», удержать на три счета. Переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый. Показать язык, поднять его к верхней губе («достать кончик носа»). Показать язык, положить его на нижнюю губу и опустить вниз к подбородку. Поцеловать (по цокать) языком.

Отметить: правильно ли выполняет; точен ли диапазон движения языка; наблюдаются ли в мышцах содружественные движения; как движется язык: неуклюже, неточно, всей массой, медленно; удается или не удается движение.

Исследование произвольной мимической моторики:

Исследование объема и качества движения мышц лба. Приемы для всех возрастных групп.

По словесной инструкции: нахмурить брови, поднять брови вверх, наморщить лоб.

Отметить: правильно ли выполняет, или движение выполняется с содружественными движениями (щурятся глаза, подергиваются щеки и т.д.), или движение не удается.

Исследование объема и качества движений мышц глаз. Приемы для всех возрастных групп.

По словесной инструкции: легко сомкнуть веки, плотно сомкнуть веки, прищурить глаза, закрыть поочередно правый и левый глаз.

Отметить: правильно ли выполняет, или испытуемый зажмуривает глаза, или возникают содружественные движения, или движение не удается.

Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз. Приемы для всех возрастных групп: выразить мимикой лица удивление, печаль, ужас, радость, сомнение, подозрительность.

Объяснение: удивление — брови подняты вверх, глаза широко открыты, рот приоткрыт, губы слегка вытянуты вперед; печаль — брови слегка сводятся к переносице, углы бровей слегка опускаются, губы сжаты; ужас — брови поднимаются вверх до предела, глаза максимально раскрываются, рот приоткрыт; радость — губы растянуты в улыбку, глаза слегка прищурены; сомнение — брови

подняты вверх, губы сжаты, нижняя губа поджата, углы рта опущены; подозрительность — губы сжаты, один или оба глаза прищурены.

Отметить: правильно ли выполняет указанные выше мимические позы, или мимическая картина нечеткая, или движения не удаются.

Исследование продолжительности выдоха. Прием для всех возрастных групп: сыграть на любом духовом инструменте, поддуть пушинки, листок бумаги и т.п.

Отметить: какова продолжительность выдоха, укорочен ли выдох (в зависимости от возраста испытуемого).

Исследование темпа движений. Приемы для всех возрастных групп: в течение определенного отрезка времени удержать заданный темп в движениях рук, показываемых педагогом. Затем по сигналу педагога предлагается выполнять движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук: вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить. Отметить: нормальный темп, замедленный или ускоренный. Приемы для взрослых, подростков, школьников. Обследовать темп движений при помощи письменной пробы: предложить чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.

Отметить: нормальный темп, замедленный или ускоренный.

2. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИЙ

Исследование слухового внимания. Приемы для всех возрастных групп: показать, какой предмет прозвучал; барабан, флейта, гармоника и т.д. Определить направление звучания предмета или игрушки. Определить, что слышится из-за ширмы: звук льющейся воды из стакана в стакан, шуршание бумаги — тонкой, плотной; разрезание бумаги ножницами; звук упавшего на стол карандаша и т.д.

Отметить: наблюдались ли ошибки в восприятии услышанного — неправильно ли называли звучащий инструмент, определялось ли направление звучания.

Исследование музыкального слуха. Прием для всех возрастных групп: испытуемому предлагается спеть один куплет из знакомой песни (без музыкального сопровождения), затем повторить его с музыкальным сопровождением.

Отметить: каков музыкальный слух: абсолютный, относительный или не развит вообще.

Исследование восприятия музыки. Прием для всех возрастных групп: прослушать и затем определить услышанное — марш, пляска, колыбельная.

Для взрослых, подростков, школьников: прослушать и определить форму музыкального произведения: вступление, заключение, запев, припев, часть.

Отметить: умение определять контрастную музыку, части музыкального произведения.

Исследование звуковысотного слуха. Приемы для всех возрастных групп: определить, как звучал колокольчик: выше ли ниже (для дошкольников: «пел песенку»); определить направление звукоряда на металлофоне (для дошкольников: металлофон, поставленный наклонно, становится «музыкальной лесенкой»). На конце молоточка укрепить маленькую куколку-матрешку. Ударять молоточком, а

дети должны определить, куда по ступенькам лесенки «идет» куколка: вверх, вниз или через ступеньку).

Отметить: различают ли испытуемые направление звукоряда и расстояние между звуками.

Исследование тембрового слуха. Приемы для всех возрастных групп: сравнить звучащие инструменты различных групп: ударной (барабан, бубен), духовой (флейта, саксофон, кларнет, триола), струнной (цитра, домра, балалайка и другие инструменты типа народных).

Усложненный прием: сравнить звучащие однородные инструменты, например бубенчики и бубны, металлофоны и треугольники.

Отметить: правильно или с ошибками различают испытуемые звучащие инструменты.

Исследование динамического слуха. Приемы для всех возрастных групп: прослушать звучание различных инструментов по типу «горячо — холодно»; например, педагог подает на инструменте сильный или слабый звук, испытуемый называет словом, как звучал инструмент: «сильно» — «слабо». Или: педагог подает повторно сильный или слабый звук, испытуемый повторяет его на инструменте.

Отметить: различают ли испытуемые звучание инструмента.

Исследование ритмического чувства. Приемы для взрослых и подростков: простучать последовательно восемь ритмических рисунков.

Для дошкольников: простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок:

Для всех возрастных групп (прием «музыкальное эхо»): педагог ударяет в определенном ритме по ударному инструменту, например в бубен, треугольник, тарелки, барабан и т.д., испытуемый в этом же ритме точно повторяет услышанное.

Отметить: наблюдались ли ошибки при воспроизведении ритмического рисунка; в каком темпе повторялся ритмический рисунок, в ускоренном или замедленном, по сравнению с образцом; нарушалось ли количество элементов в данном ритмическом рисунке.

Исследование певческого диапазона голоса (для пациентов с достаточно развитым музыкальным слухом). Приемы для всех возрастных групп: при поддержке музыкального инструмента спеть гамму на гласный звук, например на звук [«а»] (сначала от ноты «до» первой октавы вверх, а затем до ноты «до» первой октавы вниз).

Отметить: количество тонов певческого диапазона: до 6 тонов, 6—7,5 тонов, 8—9,5 тонов, 10—11,5 тонов, 12—13 тонов, 13 и более тонов.

В заключение отметить нарушенные и сохраненные стороны психомоторного и сенсорного состояния лиц с речевой патологией. После обследования необходимо вести записи психомоторного и сенсорного развития каждого занимающегося логоритмикой. Можно использовать карту-таблицу, предложенную Н.С. Самойленко. По вертикали отмечается фамилия, возраст, оценка выполнения; по горизонтали — параметры выполнения движений: ритм, мышечный тонус, координация движения с речью, ориентировка в пространстве, активность выполнения движения, коллективность, общий вывод. Оценка выполнения дифференцированная: черный цвет — плохое выполнение, 1 балл; синий цвет —

среднее выполнение, 2 балла; красный цвет — хорошее выполнение, 3 балла. Можно составить график календарной кривой психомоторики и сопоставить его с графиком речевым.

Вопросы и задания

1. Какие области сенсорной сферы исследуются у лиц с нарушениями речи?
2. Какие связи можно установить между сенсорно-двигательными и речевыми нарушениями?
3. Охарактеризуйте психомоторику ребенка и взрослого с нарушениями речи.

ГЛАВА ВТОРАЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И МЕДИЦИНСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ

Использование логопедической ритмики в коррекционной работе с заикающимися обусловлено следующими положениями.

Между речевой функцией — ее двигательным, исполнительным компонентом — и общей двигательной системой имеется тесная функциональная связь. Нормальная речь человека обеспечивается согласованной работой многих центральных образований. Поражения определенных областей коры головного мозга выявляют их связь с той или иной стороной речевой функции. Чем ближе расположено поражение к области Брока, тем в большей степени нарушаются моторные компоненты речи. Для того чтобы нормально осуществлялась функция, в том числе и речевая, необходима увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия и в сроках выполнения отдельных реакций. Причем увязке подлежат не только высшие корковые отделы речевой функциональной системы, но и мозжечковые (установка мускулатуры гортани, головы, шеи, плеч), и отделы, расположенные в продолговатом мозгу (регуляция дыхательной мускулатуры), и, видимо, другие глубинные структуры. Значит, увязка во времени, значение скоростей и ритмов действия для согласованной работы отдельных компонентов сложной функциональной речевой системы является обязательным условием, и рассогласованность деятельности этих компонентов во времени может явиться функциональной причиной нарушения речи. Правомерность этого взгляда подтверждается хорошо известным фактом, что при любом изменении ритма речи заикающегося (чтении, декламации) уменьшается заикание; при отбивании такта рукой во время речи также снимается или уменьшается судорожность речи заикающегося. Эффективным средством исправления речи у заикающегося является использование ритмического звучания метронома. Центральные нервные механизмы речи как бы испытывают потребность в датчике ритма, который бы поддержал постоянный темп в протекании нервных процессов.

И.В.Данилов и И.М.Черепанов¹ считают, что темпы, предлагаемые «датчиком ритма», должны быть различных диапазонов у заикающихся с клонической и тонической формами. Этот факт свидетельствует о том, что темпы протекания нервных процессов у этих групп различны. В основе этого различия лежит различный уровень локализации основного звена нарушений. У больных клоническим заиканием определяющим является уровень коры головного мозга, при

тонической форме более существенную роль играют нарушения на уровне глубоких структур мозга. В таком случае для более лабильных корковых нервных центров необходимы более высокие ритмы (при клонической форме заикания), для функционально менее подвижных глубоких структур — более низкие ритмы (при тонической форме заикания). Однако этот вопрос требует тщательного изучения.

Возможность воздействия на речевую функцию заикающихся посредством навязывания ритмики с помощью метронома привлекала внимание исследователей. Так, F. Fransella (1965), R. Beech (1967) изучали речь взрослых заикающихся в условиях следования за ритмом звучащего метронома и при подаче его аритмичных щелчков. В первом случае имело место ярко выраженное уменьшение степени заикания, а при аритмичной подаче звуковых сигналов улучшения речевой функции не наблюдалось. R. Beech считает, что прием ритмического воздействия, навязывания ритма заикающимся является эффективным приемом лечения. По мнению R. Beech, заикающиеся страдают какими-то недостатками в двигательной сфере и навязываемый ритм способствует компенсации этой недостаточности.

По мнению В.А. Гринер и Ю.А. Флоренской, эмоциональная сторона речи тесно связана с общей психомоторикой аффективных выражений. Она представляет как бы лицо речи говорящего и получает свое выражение в динамических его качествах: ритме, метре, мелодии, паузах, темпе и др. Так, Э. Фрешельс подчеркивал, что фраза из четырех слов может получить четыре различных значения, в зависимости от способа произношения, т.е. от чисто динамических соотношений слов между собой. Внешняя речь представлена рядом действий, распределенных во времени, в определенном порядке, сочетании и последовательности. Облеченная в двигательную форму, она тем самым подчиняет себя не только законам грамматики, синтаксиса и семантики, но еще и законам чисто фонетическим, а они захватывают не только область внешнего оформления, но и оказываются одним из существенных структурно-динамических моментов, влияющих на правильную передачу содержания. Логические ударения, помимо смысла, выражаются фонетически: в повышении высоты тона, замедлении или видоизменении звука. Речь обладает длительностью, силой, качеством, точностью. Пауза также имеет свою длительность и точность и выражает процесс активного торможения. Во фразе имеется музыка, которая придает ей собственное содержание. Этому способствуют такие музыкальные элементы речи, как ритм и мелодия. Известно, что речь заикающихся, поддержанная внешне заданным ритмом (стихотворение, песня), получает в нем опору и восстанавливает равновесие, т.е. заикание исчезает.

Лечебная и логопедическая ритмика в основе своей системы имеют понятие ритма как начала организующего и дисциплинирующего, укладывающего всякое действие в определенную форму и регулирующего поведение больного. Умеренные физические нагрузки, получаемые заикающимися во время занятий логопедической гимнастикой, ритмикой, возбуждают нервные процессы, дают благотворный эффект.

Для заикающегося наиболее целесообразен музыкальный ритм, так как он дает богатый практический материал, активизирует коллектив, имеет большое значение в деле оздоровления эмоциональной и волевой его сфер. Ритм регулирует не только

движение, но и слово и руководит как темпом, так и динамическими особенностями речи. Музыкальная фразировка и нюансировка, пауза, акцент также находят свое отражение в речи. Коллективные занятия логопедической ритмикой позволяют перевоспитать у заикающегося отношение к своему дефекту, сформулировать новую, правильную установку на взаимоотношения с окружающими, на речевое общение с ними. Логоритмические занятия дают возможность ставить заикающегося в самые разнообразные ситуации: противопоставлять одного целому коллективу, разбивать коллектив на группы и т.д., т.е. дают возможность в речедвигательной форме проигрывать различные социальные роли, утвердиться в активном, инициативном поведении.

Логопедическая ритмика оказывает большое психотерапевтическое воздействие на личность заикающегося, содействует развитию ее положительных сторон и нивелированию отрицательных. Правильное проведение занятий с психортопедической направленностью способствует коррекции личностных отклонений и воспитанию произвольного, управляемого поведения.

1. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследователи придавали особое значение связи состояния общей моторики и речи при заикании. В.А. Гиляровский отмечал, что запоздалое развитие речи может быть частичным проявлением общего недоразвития моторики. М.Ф. Брунс, исследуя моторику заикающихся детей, пришла к выводу, что у них имеется выраженная отсталость в общем моторном развитии. Анализируя особенности моторики заикающихся школьников, В.И. Дресвянников указывал на параллельность и взаимосвязанность речевого и общемоторного онтогенеза, подчеркивая, что развитие моторики и экспрессивной речи происходит у ребенка в тесном единстве. Автор пришел к выводу, что моторика и речь под влиянием коррекционной работы изменяются почти параллельно друг другу.

М.А. Кольцова доказала наличие корреляции между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи ребенка. Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга.

Отмечая важность исследования произвольных движений, А.В. Запорожец указывал, что формирование произвольных движений у человека происходит при участии речи, под влиянием абстрагирующей и обобщающей функции второй сигнальной системы. Е.М. Масткжова подчеркивала, что речь онтогенетически, анатомически и функционально связана с двигательной функциональной системой. Поэтому одним из основных принципов логопедической работы, в частности с детьми, страдающими церебральными параличами, она считала принцип двигательного-кинестетической стимуляции.

Таким образом, связь общей моторики и речи позволяет развивать необходимые качества движений органов артикуляционного аппарата путем развития аналогичных свойств общей моторики. При заикании отмечается многообразие

моторных нарушений. У некоторых заикающихся детей можно выявить моторную одаренность выше своего возраста на три месяца. Однако у большинства имеется отставание в развитии моторики от четырех месяцев до почти пяти лет. Нарушения касаются не только общей, но и мимической моторики и орального праксиса.

При общей моторной одаренности у заикающихся детей обнаруживается недостаточность в мимической моторике. По мнению В.М. Аристова, она не всегда связана с речью и может быть отнесена к «малым органическим симптомам», так как в основе некоторых форм заикания лежит «повреждение афферентной системы кинестетических речевых клеток головного мозга». Это вызывает нарушение статики и динамики речевых органов. Органические нарушения моторной функции проявляются как:

- 1) симптомы выпадения — невозможность производить простые упражнения;
- 2) гиперкинезы, тремор, фибриллярные и фасцикулярные сокращения языка;
- 3) атактические расстройства — невозможность сразу выполнить то или иное движение (выполнение удается только при зрительном контроле);
- 4) апраксические расстройства (в единичных случаях). Если у заикающихся имеется некоторая слабость мышц лица, тогда необходима лечебная гимнастика.

Н.С. Самойленко считает, что развитие моторики у заикающихся детей может идти впереди речевого развития или отставать от речи и могут встречаться заикающиеся дети с особой моторной одаренностью.

По состоянию моторики Н.С. Самойленко выделяет четыре группы заикающихся дошкольников.

Первая — дети, имеющие нарушения темпа, ритма, мышечного тонуса, ориентировки и коллективных взаимоотношений. При этом внимание и активность не нарушены. Недочеты моторики быстро изживаются.

Вторая — дети слабо одаренные в моторном отношении, в движениях нет ловкости, быстроты, точности. Темп замедленный, внимание вялое, активность пробуждается постепенно, инициативы почти никакой. Усвоение заданий требует длительной проработки. Работа над растормаживанием мышечного напряжения и улучшением координации движений не дает хороших результатов. Могут быть случаи легкой моторной отсталости.

Третья — дети с сильной мышечной заторможенностью. Вытянутое палкообразное положение рук, растопыренные или сжатые в кулаки пальцы, отсутствие сгибания при движении руки минимальное сгибание ног при ходьбе. Отсутствие качания рук при походке, качание одной рукой или качание неестественно вытянутых рук, выталкиваемых вперед и некоординированных с движением ног. Сильная заторможенность шеи и плеч. Работа с этими детьми требует большая, работа как коллективная, так и индивидуальная. Дети часто отказываются от коллективных игр, предпочитая играть в одиночку, с серьезным лицом, не проявляя никаких эмоций, отказываются от активных ролей. Сроки работы с ними длительные.

Четвертая — дети моторно возбудимые, с обилием бесцельных движений, производимых в быстром темпе. Такие дети встречаются не так часто. Спокойное положение для них трудно выполнимо. В коллективной игре не ждут своей очереди,

стремятся к непрерывным движениям. Мышечный тонус несколько напряжен, наблюдается повышенное эмоциональное отношение к игре. Бег и прыжки их сильно возбуждают. Активность чрезвычайно повышена: готовы все сделать за других, вмешиваются в чужую игру, проявляют агрессивные действия, стремятся получить руководящую роль. Работа с такими детьми длительная, результаты не всегда положительные.

М.Ф. Брунс обнаружила корреляцию между формой заикания (тонической и клонической) и особенностями моторики, подчеркнув, что «корректирующая гимнастика должна соотносываться с формой заикания».

Б.И. Шостак выявила у части детей ограниченность движений языка, нарушения мышечного тонуса, мелкой моторики, переключения, координации, темпа движений, статической и динамической координации движений. Обнаруженные ею нарушения она связала с состоянием эмоционально-волевой сферы, подверженной у заикающихся большим колебаниям, и с неустойчивым тонусом, что отражается на характере темпа движений, в большинстве случаев имеющего тенденцию к ускорению.

В исследованиях Г.А. Волковой¹ показано, что у некоторых заикающихся детей 4—7 лет моторика не нарушена, у большинства же детей имеются разнообразные и многочисленные нарушения общей моторики, тонкой произвольной моторики рук и пальцев, мимических мышц и орального праксиса. Преобладают нарушения моторной функции в форме общего моторного напряжения, скованности, замедленной переключаемости движений, имеются нарушения и в форме двигательного беспокойства, расторможенности, некоординированности, хаотичности движений, с наличием гиперкинезов, с широкой амплитудой выполнения движений.

Дети с моторной напряженностью не сразу реагируют на замечания и просьбы логопеда и товарищей что-либо принести, подать. Медленно переходят от одних движений к другим, роняют мяч, обруч и другие предметы в подвижных играх, больше времени тратят на игры с разборным материалом — строительным, башенками, бочонками, матрешками. У детей 4—5 лет моторная скованность проявляется в неловкости, неуклюжести, в неумении быстро и правильно выполнить то или иное движение. У детей 5—6, 6—7 лет моторное напряжение более четко связывается с заиканием и проявляется при попытках комментировать свои действия. Невозможность свободно говорить по поводу совершаемых действий еще больше сковывает движения ребенка: исчезает легкость, непринужденность в поведении, замедляется темп движений, не выполняется до конца действие. Заторможенность особенно ярко проявляется в играх при ходьбе и беге: дети напряженно сгибают руки в локтевых суставах, с усилием прижимают их к туловищу, бегают на прямых ногах, не сгибая их в коленных суставах. Скованность мышц шеи и плеч выявляется в поворотах детей всем туловищем, в моторной неловкости. Преобладание моторной напряженности прослеживается по всем возрастным группам заикающихся: 4—5, 5—6, 6—7 лет.

Двигательная расторможенность заикающихся детей сказывается в том, что они легко возбуждаются, суетятся во время игр, подпрыгивают, приседают, взмахивают

руками, выражая таким образом свое возбуждение. Движения порывистые, недостаточно целенаправленные, некоординированные, тонкие произвольные двигательные акты формируются с задержкой, амплитуда движений имеет большие размахи. После игры дети, пытаясь обсудить ее течение и результаты, воспроизводят ее ход в многочисленных некоординированных движениях.

Половине заикающихся детей 4—7 лет свойственны самые разнообразные сопутствующие движения.

Исследования Г.А. Волковой показали, что у детей раннего возраста имеется неравномерность в созревании двигательного анализатора, клинически проявляющаяся в различных нарушениях моторики. Данные анамнестического исследования заикающихся детей в сравнении с данными хорошо говорящих детей позволяют говорить о том, что еще до возникновения заикания у детей имелись довольно заметные изменения в формировании моторной функции. У заикающихся детей на протяжении от 2 лет до 4-го года жизни не отмечается качественных различий при выполнении заданий. У них недостаточно выражена возрастная динамика совершенствования моторной функции, нарушения которой значительно выражены на более поздних стадиях онтогенеза. Разработанная Г.А. Волковой методика игровой деятельности оказывает положительное влияние на поведение и речь заикающихся дошкольников и позволяет преодолеть моторные нарушения.

Довольно часто моторные отклонения у заикающихся находятся в прямой зависимости от таких психических процессов, как неустойчивость внимания, недостаточная гибкость переключения, повышенная возбудимость ребенка или его заторможенность¹.

Исследования чувства ритма, координации и переключаемости движений у заикающихся среднего и старшего школьного возраста показали, что чем выше степень заикания, тем более выражены нарушения моторики.

У школьников с легкой степенью заикания в большей мере страдает координация движений и в гораздо меньшей степени — чувство ритма и переключаемость движений. При средней степени заикания значительно понижается чувство ритма и переключаемость движений. С тяжелой степенью заикания больше всего страдает переключаемость движений, а нарушения чувства ритма уравниваются с нарушениями координации движений.

Основной процент нарушений в области моторики падает на заикающихся с тоническим типом судорог. У мальчиков больше страдает чувство ритма и координация движений, у девочек — переключаемость движений.

Таким образом, степень нарушения моторики прямо пропорциональна степени тяжести заикания. Причем, у мальчиков и девочек эти нарушения различны. В процессе логоритмических занятий улучшение состояния моторики и речи происходит почти параллельно друг другу. Общая моторика, тесно связанная с речевой, оказывает большое влияние на последнюю. Трудности перевоспитания речи заикающихся тесно переплетаются с трудностями коррекции моторики. Если успешно корригируются моторные нарушения, то это является положительным прогнозом в перевоспитании речи.

Анализ исследований моторики у заикающихся дошкольников и школьников показывает разнообразие критериев оценки моторного состояния детей. Исследователи использовали в качестве критериев оценки моторики заикающихся форму заикания, тяжесть проявления, темп движений, нарушения эмоционально-волевой сферы, поведение в игровых ситуациях.

2. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

У взрослых заикающихся имеются свои особенности в нарушении моторики:

1) общая напряженность мышечной системы, особенно в процессе речи, усиливающаяся при наличии логофобии;

2) нечеткость координации движений;

3) расхождение в моторике и речи: речь или запаздывает, или опережает движение. Речь запаздывает тогда, когда задание надо выполнить после неожиданного сигнала (заикающийся не может вовремя произнести слово). Речь опережает движение у заикающихся с чрезмерным напряжением мышц тогда, когда движение является для них неожиданным, неавтоматизированным;

4) уловки, вспомогательные движения;

5) неровность воспроизведения ритма. Так, у некоторых юношей и взрослых перед началом отстукивания ритмического рисунка возникает торможение в кисти руки (тонус); у других — ряд предварительных, добавочных, многократных движений, не доводят действие до конца и улавливают только зрительно (клонус); третья группа вводит вспомогательный удар, аналогичный эмболофразии. Как правило, заикающиеся выявляют задержку в начале ритмической фразы. В противоположность заикающимся, тахилалики демонстрируют большую стремительность в воспроизведении заданий и отсутствие выдержки на продолжительных длительностях.

6) Заикающимся и тахилаликам замедление темпа движения дается сравнительно легче, чем замедление речевого темпа, поэтому моторный темп у них устойчивее речевого. Несомненна связь между темпом речи и темпом движения, так как при помощи медленных и плавных движений можно создать атмосферу спокойствия и облегчить больному переход к плавной, слитной речи.

7) У заикающихся и тахилаликов отмечаются отклонения в интеллектуальных и психических процессах, а именно: неустойчивость внимания, памяти, легкая отвлекаемость. Им не всегда удается выполнить задания, состоящие из разных движений, которые выполняются одновременно. Они не могут запомнить большого числа движений.

В.А. Гринер и Ю.А. Флоренская выделяют следующие типы заикающихся (логоневротиков) по состоянию моторики.

1. Движения быстрые, беспокойные, соответствующие торопливой речи, не доводятся до конца, отмечается их неточность, соответствующая невнятность речи, с недостаточным открыванием рта и нечеткостью выражения. Этим заикающимся нужны коллективные задания, поочередные, сдерживающие неорганизованные порывы, упражнения на торможение, преодоление автоматизма, на координацию

движений со словом. Педагогу необходимо следить за педантичностью, четкостью движений при выполнении заикающимися заданий.

2. Природная склонность к быстрым движениям, нос внутренней волевой силой. При большом внимании к себе у этих заикающихся темп речи устойчивый. Интеллектуально развиты, владеют собой. При выполнении заданий чувствуется большое сосредоточение внимания. Для них необходимы упражнения на координацию движений, на преодоление автоматизма, на регуляцию мышечного тонуса.

3. Средний темп движений. Этому типу заикающихся свойственна большая выдержка и спокойствие, хорошее внимание, память, высокая ритмическая одаренность, четкие, свободные движения. Для них необходимы упражнения с речью, поскольку хорошие моторные данные и ритмичность могут быть использованы как регуляторы речевых недостатков.

4. Средний темп движений. Наблюдается угловатость, напряженность, связанность, скованность. Отсутствует четкость в координации, особенно в координированном движении с речью. Эти заикающиеся неловки, с плохим ритмом, трудно понимающие задания. В детском и подростковом возрасте у них отмечается педагогическая запущенность. Для них необходима вся система ритмических и логоритмических движений, особенно коллективные упражнения на внимание, память, регуляцию мышечного тонуса, ориентировку в пространстве и коллективе.

5. Медленный темп движений. Движения вялые, связанные, нудные, нет интенсивности выполнения, решительности, наступательности. Для этого типа нужны разнообразные контрастные движения, а также чисто физкультурные упражнения — активизирующие, подстегивающие, тонизирующие.

6. Медленные, вялые движения в периоде ярко выраженного депрессивного состояния. Походка замедленная, голова опущена вниз, движения связанные или неестественно расслабленные, внимание неустойчивое, память ослаблена. Для этого типа необходимы упражнения с музыкальным сопровождением, характер музыки бодрый, мажорный, поднимающий эмоциональный тонус. Занятия обязательно коллективные, чтобы коллектив увлекал за собой больного.

Как отмечают С.С. Ляпидевский и В.П. Баранова, у некоторых заикающихся подростков нарушения моторики связаны с отношением к речевому расстройству. Так, у кого отсутствует фиксация на своем дефекте, наблюдается преимущественно моторная недостаточность речевой функции без заметного влияния наличием в целом, а у тех, кто реагируют на речевой дефект, отклонения в психомоторике более выраженные. У заикающихся с целым рядом особенностей личности (мнительность, подозрительность, преобладание угнетенного состояния, навязчивый страх, неверие в возможность излечения) отмечаются значительные расстройства психомоторики.

В.М. Шкловский отмечает, что у взрослых заикающихся на первом месте по частоте встречающихся расстройств высших корковых функций стоят нарушения орального праксиса.

И.Ю. Лавкай также отмечает, что тяжесть речевого дефекта у заикающихся коррелирует со степенью нарушения орального и общего праксиса.

Исследования заикающихся с невротической и неврозоподобной формами, которые проводил Е.В. Оганесян, показали различное состояние их психомоторики.

У взрослых заикающихся с невротическим заиканием мышечный тонус слегка снижен по невротическому типу, движения координированны и плавны. Выполнение тонких проб при исследовании орального праксиса не вызывает выраженных затруднений. Жесты, мимика и пантомимика эмоционально окрашены. Заикающиеся понимают словесные инструкции по выполнению двигательного задания с первого предъявления и хорошо их удерживают. Отмечаются самостоятельное исправление ошибок при выполнении двигательной программы и хорошая двигательная обучаемость. Музыкально-ритмические способности развиты достаточно высоко. Органы артикуляции обнаруживают полную сохранность и достаточную подвижность при нормальном звукопроизношении. Одновременно с этим выявляется недостаточный уровень статической выносливости, недоведение элементов движений до конца, некоторая вялость и повышенная утомляемость, а также вялость и снижение диапазона движений органов артикуляции. В целом в моторной сфере у пациентов с невротическим заиканием нет диссоциации: все компоненты связаны между собой и развиты пропорционально, расстройства в двигательной сфере функциональны.

Картина двигательной недостаточности при неврозоподобном заикании полиморфна. Она отражает как недоразвитие, так и разные степени зрелости церебральных уровней организации движений. У больных с неврозоподобным заиканием мышечный тонус неустойчив, движения характеризуются напряженностью и несоразмерностью, наблюдаются нарушения согласованной координации движений рук и ног, обилие синкинезий. У многих выявляются неточности при воспроизведении двигательной программы и низкое качество выполнения проб на динамический праксис, особенно в артикуляционной и мимической моторике. Помимо затруднений при запоминании серий последовательных движений, отмечается инертность двигательных актов, не позволяющая больным быстро переходить от одной серии движений к другой. У большинства заикающихся имеются нарушения при воспроизведении и удержании темпа и ритма, низкий уровень развития музыкального слуха. Только у части больных выявляется полная сохранность музыкально-ритмических способностей. Все заикающиеся не могут самостоятельно исправить ошибки, словесная инструкция для них недостаточна и опорой в обучении являются наглядные примеры. В наиболее тяжелых случаях больные испытывают трудность в разноименной координации верхних и нижних конечностей, спонтанно переходя на одноименную координацию. Положительная динамика у заикающихся этой группы существенно ниже, особенно в состоянии мимической моторики и музыкально-ритмических способностей. В целом при неврозоподобном заикании имеется диссоциация развития разных компонентов моторики.

По-видимому, при неврозоподобном заикании имеется выраженное нарушение деятельности наиболее поздней в филогенетическом отношении премоторно-неостриарной системы. Недостаточно развитые в детском и подростковом возрасте системы, обеспечивающие взаимодействие моторики и речи, окончательно

созревающие в несколько более позднем возрасте, у больных с неврозоподобным заиканием созревают позднее, чем у больных с невротическим заиканием и нормально говорящих.

Своеобразные нарушения моторики у заикающихся любого возрастного диапазона требуют для своей коррекции комплексного воздействия, в состав которого обязательно должны входить средства логопедической ритмики и музыкально-ритмического воспитания.

3. СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ

На логоритмических занятиях с заикающимися целесообразно проводить следующие упражнения и игры:

- 1) вводные;
- 2) для развития слухового восприятия, внимания и памяти, зрительного восприятия, внимания и памяти;
- 3) для развития ориентировки в пространстве и чувства ритма;
- 4) для развития подражательности;
- 5) творческие, сюжетно-ролевые, подвижные игры, творческие этюды для развития волевых качеств, активности, самостоятельности, инициативы;
- 6) упражнения, подвижные игры с правилами для развития общей моторики, моторики рук, кисти, пальцев;
- 7) для развития мимики лица и орального праксиса;
- 8) с пением, хороводы, игры-драматизации с музыкальным сопровождением для развития просодии речи;
- 9) этюды для развития воображения, творческих способностей;
- 10) для развития музыкальной памяти и музыкального творчества;
- 11) заключительные;
- 12) инсценировки, утренники, развлечения, праздничные выступления (для детей), вечера юмора, пантомимы, концерты и т.п. (для взрослых).

Средства логопедической ритмики в коррекционной работе с заикающимися в большей степени способствуют нормализации темпа и ритма общих и речевых движений, просодии речи, чем чисто логопедическая работа. Двигательные, музыкально-двигательные, музыкально-речевые, ритмические, речевые без музыкального сопровождения, двигательные-речевые упражнения и игры воспитывают статическую и динамическую координацию движений, способность управления мышечным тонусом, продолжительность выдоха, мягкую атаку голоса и другие компоненты просодии. Нормализация двигательной сферы заикающегося помогает ему перестроить отношение к общению, к окружающей среде и к своему речевому нарушению. Эта перестройка обусловлена теми положительными чертами характера и поведения, которые появляются у заикающегося в процессе коррекции психомоторики, а именно: уверенность в движениях, управляемость ими, правильная осанка, зрительная ориентировка на собеседника, смелость, инициатива в общении, самостоятельность в разрешении двигательных и речевых трудностей,

активность в деятельности, переориентация в значимости жизненных ситуаций в связи с перестройкой отношения к речевому дефекту и т.п.

Занятия логопедической ритмикой следует увязывать с работой логопеда и располагать логоритмический материал в течение учебного года сообразно выполнению логопедической программы. Так, в периоды обследования, ограничения речи (режим молчания, шепотной речи) на занятиях логоритмикой отрабатываются слитность, плавность, переключаемость движений. Предлагаются упражнения в ходьбе, на координацию, на развитие памяти, внимания, оптико-пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации и т.п. С периода воспитания сопряженного произношения даются задания с речью, в которых также отрабатывается плавность и слитность произношения, темп движений, выразительность, эмоциональность.

В логоритмической работе с заикающимися школьниками, подростками и взрослыми можно выделить следующие разделы. I

1. Воспитание медленного темпа и плавных движений. Упражнения на: расслабление и напряжение мышечного тонуса; воспитание объема внимания и памяти; одновременность и координацию движений; торможение; реакцию с выбором и преодоление автоматизма, например, заикающиеся маршируют по кругу: на счет «раз» — останавливаются, на счет «два» — идут спиной назад, на счет «три» поворачиваются и идут в обратную сторону, на счет «четыре» — идут к центру и назад. Сигналы даются вразбивку: слуховые и зрительные.

Упражнения в спокойном темпе с ярко выраженным моментом коллективизма, например по очереди придумывают движения для рук. Фиксируют внимание на движении соседа справа и по сигналу перенимают все его движения. Продолжают и, выполняя свое движение, фиксируют внимание на движении соседа справа, по сигналу повторяют его. Так продолжается до тех пор, пока первоначальное движение не вернется к занимающемуся.

2. Связь речи с движением и музыкальным ритмом. Счет, связанный с ходьбой; упражнения со счетом или речью, связанные с движением.

Упражнения со счетом или речью, связанные с координацией движения — броски мяча со словами: «вверх — себе», «вверх — соседу» и т.д.

Упражнения со счетом и речью, связанные с торможением: маршировать и считать под левую ногу. По сигналу остановиться и считать, затем возобновить ходьбу и счет.

Упражнения со счетом и речью, связанные с преодолением автоматизма: считать под левую ногу по порядку. По сигналу маршировать спиной назад и считать в обратном порядке до следующего сигнала.

Упражнения со счетом и речью, связанные с реакцией выбора: перебрасывать мяч друг другу, произнося любое существительное, получивший мяч присоединяет к нему прилагательное, затем наоборот.

В заключении этого раздела даются задания на проверку устойчивости речевого темпа, координации речи с движением.

3. Связь движения и речи с характером ритма. Показать forte и piano в движении и речи: считать громко и произносить фразы громко и шепотом.

Crescendo и diminuendo в движениях и речи, в связи с усиливающимся или утихающим музыкальным ритмом: постепенный подъем рук вверх со счетом и усилением звука и постепенное опускание с обратным счетом и понижением звука.

Эти разделы были выделены В.А. Гринер и Ю.А. Флоренской.

Акцент, т.е. ударение на определенном слове, в связи с логическим смыслом речи и адекватным движением рук: «Дай мне мяч. Дай мне мяч. Дай мне мяч».

Воспитание активной, насыщенной содержанием паузы. Заикающиеся маршируют и произносят громко текст, по сигналу останавливаются и мысленно продолжают текст в том же темпе до следующего сигнала, по которому вновь маршируют и громко говорят с того слова, на котором их застал сигнал.

Упражнения в дирижировании размерами 2/4 3/2 4/4 как средство нюансировки. Один заикающийся дирижирует, выражая своими движениями усиление и ослабление звука, а другие считают громче, тише, следуя указаниям дирижера.

В дирижировании размером 3/4 первая доля такта показывается прямым движением вниз (или с некоторым наклоном влево), вторая — дугообразным движением вправо, третья — небольшим дугообразным движением влево с направлением вверх. Структура схемы тактирования на 3 обеспечивает естественные соотношения долей в такте как сильной, более слабой и самой слабой. При дирижировании размерами 2/4 (если темп исполнения медленный), 4/4 применяется четырехдольная схема тактирования. Суть ее та же, что и предыдущей: то, что говорилось о второй и третьей долях трехдольной схемы, соответственно касается последних двух долей четырехдольной. Один дирижирует, выражая своими движениями усиление и ослабление звука, а другие считают громче, тише.

IV. Практика наступательности, решительности, смелости в двигательных-речевых заданиях. Предлагаются два вида заданий: 1) связанные с музыкой, на умение распределить слова во времени, например маршировка влево, вправо, поворот в обратную сторону, хлопки на месте. Заикающийся сам руководит группой, давая сигналы словами для перемены движения и направления; 2) не связанные с музыкой, дающие возможность проявить себя в речевом отношении.

Своеобразие логоритмических занятий со взрослыми заикающимися заключается в повышении степени осознанности необходимости занятий, в повышении самостоятельности выполнения движения. Большое значение приобретают самостоятельные занятия взрослых заикающихся под музыку дома (запись на магнитофоне, использование проигрывателя и др.). Осуществляется постоянный контроль за пластикой движений, осанкой, набором адекватных пантомимических движений для выражения мысли. Полезно выполнять движения с речью перед зеркалом; связанные с воображаемой ситуацией.

Взрослые заикающиеся разыгрывают сценические этюды с музыкальным сопровождением и без него. Отработанные дома этюды показываются на коллективных занятиях. Происходит коллективный обмен мнением по поводу увиденного или показ и последующее обсуждение происходит попарно.

В работе по ритмике со взрослыми заикающимися можно использовать приемы, разработанные Е.В. Оганесяном. Для больных с невротическим заиканием желательно включать в логоритмику элементы лечебной физкультуры,

направленные на нормализацию мышечного тонуса, развитие физической силы и выносливости. Этим больным не требуется длительной моторной тренировки для перехода от чисто двигательных заданий к двигательноречевым, а затем к собственно речевым упражнениям с музыкальной поддержкой и без нее. Высокое развитие у них музыкально-ритмических способностей позволяет быстро усложнять задачи, вводить смену темпа и ритма. Сохранность речедвигательного стереотипа при невротическом заикании требует, чтобы занятия логопедической ритмикой были направлены на переключение внимания заикающихся с собственно речевого процесса на ритмические движения в сменяющемся темпе и ритме. При этом становится возможным достаточно скоро вводить различные комбинации речевых и двигательных реакций.

Своеобразие двигательной функции при невротическом заикании требует введения специальных приемов в систему логопедической ритмики. Поскольку при невротическом заикании затронуты все уровни организации движений, то у этих больных необходимо формировать отсутствующие или нарушенные функции движения, связанные с центральной нервной системой. При этом восстановительный процесс необходимо строить с опорой на сохраненные движения. Необходимо выработать у пациента четкость координированных и ритмичных движений в темпе и ритме музыки, организовать общую моторную деятельность, развить музыкально-ритмические способности. Тренировку можно начинать с элементарных ритмов и упражнений, постепенно переходя к другому виду упражнений только после полного усвоения предыдущего. В процессе обучения необходимо как можно больше использовать наглядные примеры и повторение инструкций до полного усвоения. После отработки курса ритмических двигательных упражнений постепенно вводятся речевые реакции, вначале элементарные: проговаривание фонем, односложных слов, под музыку, в сочетании с простейшими движениями, с максимальным привлечением активного внимания к процессу произнесения слова. Это способствует упрочению программы действия в речевой функциональной системе, ее стабилизации. Только после успешного осуществления этих координированных упражнений (т.е. проговаривания под музыку в сочетании с элементарными движениями) можно переходить к введению упражнений с сочетанием более сложных движений и речи под музыку. Поначалу они должны осуществляться в наиболее простых формах, и лишь постепенно следует переходить к тренировке переключения в различном темпе и ритме. Слабое развитие музыкально-ритмических способностей у части заикающихся данной группы требует максимального включения в занятия логопедической ритмикой музыкально-ритмических упражнений.

Логоритмические занятия со взрослыми заикающимися в условиях речевого стационара можно проводить по следующей схеме.

1. Вводная часть (1—15 минут). Организация внимания заикающихся, улучшение осанки, развитие координации движений со словом в ходьбе, повторение старых и вновь предложенных несложных упражнений, выполнение несложных элементов танцевальных движений (амплитуду движений и темп выполнения увеличивать постепенно).

2. Основная часть (30—45 минут). Упражнения на регулирование мышечного тонуса, на развитие внимания, памяти, координации движений со словом и стихотворным текстом.

3. Заключительная часть (10—15 минут). Упражнения в мимической гимнастике, спокойная ходьба, фигурная маршрутовка, расслабление.

Занятия со взрослыми заикающимися желательно проводить ежедневно или через день, но не менее трех раз в неделю, продолжительность занятия — от 45 минут до 1 часа 20 минут. Количество занятий зависит от продолжительности курса лечения. Ритмический материал располагается по схеме и тесно связан с планом логопедических занятий. Для логоритмических занятий отводятся специальные часы, или они могут входить в логопедическое занятие. Количество человек не должно превышать 8—10.

На занятиях с заикающимися школьниками 5—8 классов рекомендуется тренировать включаемость, или «запуск», общих и речевых движений².

Средствами для развития быстроты включаемости движений являются строевые упражнения, в которых движение выполняется по определенной команде; игры на речевую и моторную реакцию; расчет в строю по порядку номеров на первый — второй, на первый — третий и т.д.; упражнения на одновременную автоматизацию речевого дыхания и быстроту включаемости, координирование деятельности всех трех отделов речевого аппарата. В эти упражнения входит произнесение на выдохе различного речевого материала, начиная с изолированных гласных звуков, их сочетаний и слогов до предложений разной сложности и длины. Включение в речевую деятельность осуществляется только со счета «два»; используется элемент неожиданности: занимающиеся узнают о том, кто из них будет говорить речевой материал непосредственно в момент включения в речь; при выполнении двигательных комплексов сигналом для включения в речь является первое слово фразы, сказанное дежурным по группе. Упражнения, направленные на автоматизацию речевого дыхания, оказывают существенную помощь при исправлении речи заикающегося.

Логоритмическое занятие с заикающимися школьниками целесообразнее строить из трех частей.

1. Вводная. Построение, рапорт дежурного, приветствие, знакомство с темой занятия, строевые упражнения, различные виды ходьбы, легкий бег.

2. Основная. Комплекс ЛФК(состоит из пяти упражнений), подвижная игра, успокаивающие упражнения, пение.

3. Заключительная. Обсуждение и оценка речи дежурного, подведение итогов занятия, индивидуальные задания.

В период курса лечения выполняется шесть комплексов ЛФК. Замена комплексов проводится через 6—7 занятий, т.е. через две недели. Логоритмические занятия насыщены речью. В вводной части осуществляется расчет по порядку номеров, а через каждые 2—3 занятия производится опрос детей на знание строевых команд и упражнений, разученных на предыдущих занятиях. Через 6—8 занятий вводится рапорт дежурного по той форме, которая принята на уроках физкультуры в массовой школе. Особенно богата речью основная часть занятия — комплекс ЛФК,

упражнения на автоматизацию речевого дыхания, упражнения на произвольное расслабление и координацию движений, выполняемые под счет или ритмизированную речь. С четвертого комплекса ЛФК вводится упражнение «горка» на регуляцию тонуса мышц артикуляторного аппарата, которое используется для проработки так называемых «трудных» звуков, слогов, слов и коротких фраз с этими звуками. Сначала трудные звуки произносятся при полной релаксации мышц артикуляторного аппарата в изолированном положении, в слогах и коротких фразах легко, свободно; затем на этих звуках мышцы языка или губ постепенно напрягаются до полной невозможности воспроизведения этих звуков, после чего также постепенно следует перейти к легкому, непринужденному их произнесению. Речевой материал произносится сразу всеми занимающимися согласованно, по движению руки педагога. Самая большая речевая нагрузка — у дежурного по группе. Первый речевой экзамен дежурного — его рапорт. После того как три комплекса ЛФК уже проработаны, дежурному поручается придумать и разучить с группой упражнение на координацию движений. Чуть позже в упражнения на автоматизацию речевого дыхания включаются предложения на определенную тему,¹ которые заранее придумывает дежурный и записывает их на листе. Предложения произносятся на выдохе. Перед выполнением упражнения дежурный зачитывает вначале четыре предложения, а остальные повторяют их за ним отраженно, чтобы лучше запомнить, затем при выполнении упражнения на счет «раз» дежурный называет первое слово из этих предложений, а на счет «два-три-четыре» тот занимающийся, на которого указывает педагог, произносит все предложение полностью. В конце курса лечения дежурный самостоятельно проводит занятие, педагог только аккомпанирует.

Примерное занятие с заикающимися дошкольниками, младшими школьниками, направленное на тренировку речи и других психических функций, может иметь такую схему:

1) вводные упражнения: различные виды ходьбы в колонне для воспитания ориентировки в пространстве, в коллективе, умения планировать движения, ходить в определенном темпе;

2) распевание: для воспитания речевого дыхания, напевности, автоматизации звуков в ударных слогах, сочетания пения с тактированием, координации пения с движениями рук;

3) пение: для автоматизации звуков, воспитания координации пения с ходьбой, с маршрутовкой на месте; для развития ритмического слуха, слухового внимания, памяти, понимания характера музыки;

4) упражнения на воспитание произвольного внимания (специальное стимулирование внимания, быстрая и точная реакция на зрительные раздражители, развитие волевой сферы заикающегося);

5) упражнения на воспитание координации напевной речи с различными движениями для выработки произвольного управления своими мышцами;

6) слушание музыки с последующими упражнениями для развития музыкальной памяти;

7) игра-драматизация для воспитания яркой образности, эмоциональности;

8) заключительное упражнение (спокойная ходьба в колонне).

Проводя занятия по логопедической ритмике с заикающимися дошкольниками, необходимо учитывать как формирование различных психических процессов и функциональных систем ребенка в нормальном онтогенезе, так и некоторые особенности развития самих заикающихся. Следует также принимать во внимание анатомо-физиологические особенности детей данного возраста, протекание их познавательной деятельности (в том числе игровой), эмоционального состояния, общительности, речи и моторной функции.

У дошкольников имеется следующее своеобразие анатомо-физиологической системы:

1) незаконченное дифференцирование клеток коры головного мозга, в том числе психомоторных зон, которое затрудняет выполнение статических расчлененных движений (сгибание, разгибание рук, ног), что вызывает у ребенка быстрое утомление. В связи с этим, необходима частая смена различных движений, способствующая равномерному чередованию процессов возбуждения и торможения и их уравниванию;

2) быстро растущий мягкий скелет ребенка 2—3 лет легко подвергается разнообразным искривлениям. Поэтому не следует выполнять силовые движения, связанные с чрезмерной нагрузкой на плечевой пояс, и длительно находиться в статическом положении;

3) в развитии и функциональном становлении нервно-психической сферы детей 2—3 лет огромная роль принадлежит положительным эмоциям. В силу этого, содержание и организация логоритмических занятий должны вызывать у детей удовольствие. Одобрение и похвала повышают эмоциональный тонус ребенка, снимают моторную и психическую скованность и высвобождают, а отчасти и повышают его общую активность, стимулируют и облегчают общение.

При подборе речевого материала следует иметь в виду специфические черты диалога маленьких детей: приспособление к партнеру с помощью частых реплик — повторений; обязательное обращение первого из говорящих к кому-либо из сверстников; относительная организованность диалога: вступление в диалог по очереди, направленность к определенным лицам, т.е. осуществление главной функции речи — коммуникативной. Дети 2—3 лет используют речь как средство общения, переживаний или призыва к совместному действию. Действие порождает у детей чаще диалог, чем монолог, поскольку ребенок либо стремится к разговору, либо просит о помощи. Из потребности непосредственного выражения аффектов и желания сообщить другим собственные переживания рождаются лексические и грамматические особенности обращения: высказывания носят повелительный или вопросительный характер, форму просьбы, с чем связано большое количество глаголов в повелительном наклонении.

Появившееся заикание, как правило, еще не оказывает отрицательного воздействия на поведение, речь и развивающуюся личность большинства детей. В то же время у части заикающихся детей раннего возраста отмечается дисгармоничное развитие моторной функции, речи, общительности, подражательности, взаимоотношений со сверстниками, а также индивидуально-личностные

особенности. Исследования Г.А. Волковой детей 2—3 лет с заиканием и без заикания показали, что у всех наблюдается задержка в развитии и автоматизации следующих моторных навыков (перечисление дается в соответствии с формированием в онтогенезе):

- 1) схватывание предмета и длительное удерживание его в руке;
- 2) движения пальцев и кисти рук в играх типа «Ладушки», «Сорока»;
- 3) пользование ложкой;
- 4) овладение ходьбой;
- 5) рядом последовательных действий в играх со строительным материалом.

Эти дети характеризуются неуравновешенным поведением, что проявляется в аффективном отношении к окружающим. У многих отмечается инертность в деятельности, быстрая утомляемость. Часты раздражительность, реакции негативизма и агрессивности. Многие, дети плаксивы. Для большинства характерна неустойчивая общительность, вплоть до отказа от контактов даже с любимыми близкими.

Занятия по логопедической ритмике следует проводить с учетом следующих условий.

1. Взаимосвязь различных видов музыкальной деятельности, речи и движений.

В раннем детстве пение, слушание музыки, музыкально-ритмические движения еще не выделяются в разделы музыкального воспитания со специальными задачами и программным содержанием. Происходит лишь возникновение этих видов деятельности, начинают формироваться предпосылки музыкальных способностей, певческие и моторные проявления. Поэтому слушание музыки сопровождается подпеванием, подпевание — движениями.

2. Неразвернутость процесса обучения.

Содержание логоритмического занятия должно быть направлено на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, первоначального интереса к ней, на активизацию отдельных действий в связи с музыкой. Значительное место занимает развитие восприятия звучаний различной высоты, тембра, динамики. Уровень музыкально-ритмических навыков у детей раннего возраста характеризуется такими терминами, как «первоначальные певческие проявления», «элементарная ритмичность движений». Этим подчеркивается незавершенность процесса обучения детей третьего года жизни.

3. Повторяемость заданий.

Например, воспитание смены движений, которые сопровождаются музыкальным произведением двух-трехчастной формы, осуществляется в течение всего логопедического курса (при этом используется разный музыкальный репертуар).

4. Небольшой объем движений, речевого и музыкального материала.

5. Логоритмическое воспитание должно осуществляться в соответствии с содержанием этапов логопедической работы.

Логопедическая ритмика с заикающимися дошкольниками включает следующие разделы.

1. Формирование сенсорных способностей: восприятия различной модальности, внимания, реакций на ритм и слуховые раздражители. Прежде всего формируется

восприятие музыки. Сначала дети воспринимают музыкальное произведение в целом, затем начинают слышать и вычленять выразительную интонацию, изобразительные моменты, вступление и заключение.

Слушание разнообразных музыкальных произведений, упражнения на различение четырех свойств музыкального звука: высоты, длительности, тембра, динамики. Дети называют, про кого рассказывает музыка (например про кошку или котенка), и показывают соответствующую игрушку. Зрительный образ игрушки связывается с определенной музыкой и названием.

К концу логопедического курса дети различают трехчастную форму музыкального произведения, громкое или тихое звучание разнохарактерной музыки, высокое или низкое звучание колокольчиков, определяют звуки металлофона, фортепиано в интервале «до»1 — «до»2 (узнают, кто чирикает: птичка или птенчик), передают разный ритм в действиях с игрушками (кукла шагает, бежит или прыгает).

2. Формирование музыкально-ритмических навыков. Ходьба, бег, полуприседание, покачивание на ногах («пружинка»), сочетание ходьбы с подпрыгиванием, упражнения с предметами, движения в соответствии с контрастным звучанием музыки. Темп и ритм бега, а также положение рук произвольные.

К концу логопедического курса дети должны научиться самостоятельно менять движения при смене характера музыки.

3. Воспитание умения сохранять равновесие. Ходьба по ограниченной площади, перешагивание через предмет, восхождение на наклонную плоскость, ходьба по лежащей на полу веревочке и т.д.

4. Воспитание комплекса движений в прыжках, плясках.

Простые элементы прыжка (подтанцовывание, подпрыгивание, перепрыгивание через какой-либо предмет на малое расстояние — 5, 10, 15 см, соскакивание). Пляски строятся на основе смены движений под двухчастную музыкальную пьесу или в соответствии с текстом песни.

К середине логопедического курса дети осваивают плясовые движения в различных построениях: по кругу, по одному, парами.

5. Воспитание навыков выразительных движений. Ритмичная ходьба под музыку, бег врассыпную, хлопки в ладони, притопывание ногами, вращение кистями рук, повороты вокруг себя на шаге в одну сторону и т.п.

К концу логопедического курса нужно подвести детей к выразительному исполнению движений в свободных плясках, к инсценировке простейших песен. Выразительности движений способствуют упражнения на релаксацию рук, ног, шеи, плечевого пояса.

6. Воспитание пространственной ориентировки. Ходьба по одному, парами, «стайкой», врассыпную, друг за другом, в обратном направлении, исполнение несложных танцевальных движений.

7. Воспитание чувства ритма, темпа, громкости звука, умения соблюдать паузы в пении. Формирование певческих интонаций путем подстраивания к пению взрослого; подпевание окончаний музыкальных фраз.

К середине логопедического курса дети вместе с логопедом и самостоятельно поют две последние фразы каждого куплета, построенные на повторяющемся интервале нисходящей большой терции. К концу года, подстраиваясь к голосу взрослого, дети поют несложные песни с короткими фразами. Это пение сопровождается инструментальным исполнением. Разучиваемые песни следует чаще повторять в различных ситуациях: на логопедических и воспитательных занятиях, во время показа новой игрушки, игры и т.д., а также в домашних условиях.

8. Воспитание чувства музыкального ритма. Ходьба, бег, прыжки, несложные пляски, танцы, хороводы.

9. Воспитание моторики рук: кисти, пальцев, плеча и предплечья. Проводится в замедленном и нормальном темпе.

Движения подразнохарактерную музыку. Например, слушая спокойную мелодию, укачивать куклу; слушая веселую плясовую музыку, хлопать в ладоши; повторять за педагогом звукоподражания, погладить кошку (игрушку); под звуки марша энергично помахать флажками; в соответствии с музыкой выполнять круговые движения согнутыми в локтях руками; под пение педагога о птичке постучать поочередно пальцами одной руки по ладони другой руки («покормим птичку») и т.д.

10. Воспитание артикуляторных движений, плавного выдоха, интонирования, звуковедения, дикции, динамики. Потешки, двучетверостншья со звукоподражаниями, подпевание, распекание, пение.

11. Формирование игровой деятельности. Игры-занятия, из которых наиболее важна музыкально-дидактическая игра. Она включает в себя развитие игровых действий, объединяет многие черты, присущие хороводным построениям, подвижным играм. Содержание, структура, игровые действия и правила музыкально-дидактической игры способствуют развитию высотного, ритмического, динамического и тембрового слуха.

12. Воспитание чувства партнера и коллектива, инициативы, развитие волевой сферы — способности к сосредоточению.

Движения в соответствии с музыкальным образом, инсценирование песни, хороводы, игры.

Основу методики логоритмического воспитания составляет подражание действиям воспитателя, логопеда и детей, правильно выполняющих задание. Коллективные методы сочетаются с индивидуальным подходом к детям: проверка выполнения задания у каждого ребенка, у небольшой группы и т.д. Логопед и воспитатель используют разные приемы: показ движения, словесные инструкции, пояснения, образный рассказ, выполнение движения вместе с ребенком, повторение с ним нужного слова, фразы; при этом применяются одобрение, похвала, поощрение, необходимые в работе с заикающимися детьми третьего года жизни.

Различаются тематические и комплексные логоритмические занятия. В тематических занятиях виды музыкальной, двигательной и речевой деятельности объединены каким-либо одним образом (например птичкой, куклой, шарами, гусями, самолетом, дождиком, елочкой, кошечкой).

В комплексных занятиях музыкальная деятельность сочетается с художественно-речевой и изобразительной; происходит чередование действий {например, дети то рассматривают игрушку, то выполняют выразительные движения персонажа, то рисуют или наклеивают готовые формы под музыку, определяющую темп деятельности, то поют вместе с педагогом).

Все виды логоритмических занятий проводятся в первую половину дня и продолжаются до 20 минут.

В работе с заикающимися любого возраста Н.А. Власова, В.А. Гри-нер, Г.А. Волкова рекомендуют широко использовать пение. Для заикающихся дошкольного и школьного возраста подбираются такие песни, в которых музыкальное сопровождение ладовой природой, темпом, характером, оттенками дает представление о содержании музыки, и дети отличают песни не только по тексту, но и по образному их звучанию. Они выразительно передают содержание песни; бодрое, радостное настроение праздничного марша или задумчивые, тихие звуки осенней песенки, веселье скачущего зайца или размеренный ритм поезда. Чем разнообразнее песни по содержанию, тем богаче будет запас музыкальных восприятий ребенка. Важную роль играет текст песни. Если у заикающихся имеются нарушения звукопроизношения и на логопедических занятиях ведется работа по постановке и автоматизации звуков, то тексты песен не должны включать звуки, не усвоенные детьми.

Песни исполняются, как правило, хором. Возможно и индивидуальное исполнение, но оно требует большей собранности, ответственности и самостоятельности в поведении и речи. Не все заикающиеся справляются с этим заданием. Поэтому индивидуальное исполнение песни воспитывается постепенно: вначале ребенок поет в хоре, в подгруппе. Затем логопед подбирает песню в форме своеобразного диалога: один поет вопрос и двое или трое пропевают ответ, потом диалог поют двое заикающихся, причем тот, у которого появляются судороги в индивидуальном пении, сначала поет ответ на заданный вопрос и лишь потом выступает инициатором диалога.

Исполнение песни зависит от этапа коррекционной работы. В периоды молчания, шепотной речи дети лишь слушают песню, исполняемую педагогом, или ее мелодию. В период сопряженной и отраженной речи, совместно исполняя песню с педагогом, дети усваивают ее содержание, заучивают текст. На этапах вопросо-ответной речи дети исполняют песни в форме диалога. В этот же период логопед проводит инсценировки песен, текст которых подбирает в вопросо-ответной форме. Когда ребенок научится пользоваться самостоятельной речью, исполнение песни также изменяют. Дети поют самостоятельно, сначала хором, затем индивидуально. Запев песни может исполнять один ребенок, а припев — все. Также самостоятельно происходит и инсценирование песни.

В начале и в конце курса после прослушивания музыки логопед предлагает заикающимся рассказать о том, что они услышали в музыке, какие чувства она у них пробудила.

Музыкальное восприятие является сложным и поэтическим процессом, наполненным глубокими внутренними переживаниями. В нем переплетаются

сенсорные ощущения музыкальных звуков, созвучий, предыдущий опыт и живые ассоциации с происходящим в данный момент, следование за развитием музыкальных образов и яркие ответные реакции на них.

Во время пения у заикающихся вырабатываются певческие навыки, напевность в протяжном пении гласных [«а»], [«о»], [«и/л»], [«гэ»], [«и»] их сочетаний. Для укрепления певческого диапазона вначале даются небольшие упражнения, попевок, которые каждый раз поются в более высокой тональности, т.е. транспонируются (изменяется тональность произведения в сторону повышения или понижения). Используются различные регистровые упражнения (один и тот же человек поет то высоко, то низко).

В работе над дикцией логопед привлекает внимание детей к выразительным речевым интонациям в песне и их соотношению с музыкальными интонациями. Заикающиеся учатся выделять голосом обращение («Эй, с дороги, берегись!»), вопрос («Где ж мои ребята, серые котятки?»), характерные признаки образа («Трусишка-зайка серенький...»).

Для развития звуковысотного слуха заикающимся предлагаются следующие упражнения: определить, когда закончилось звучание последнего звука мелодии (держат его на педали); услышать различные окончания двух почти одинаковых музыкальных фраз; различать высокие и низкие звуки, а также движение мелодии вверх-вниз; определить правильно и неправильно поющих.

Для развития координации голоса и слуха: уметь «настраиваться» по заданному звуку; произвольно, по заданию педагога и с его помощью, повышать или понижать звучание мелодии в нужной тональности; «подравнивать» высоту и характер звучания своего голоса к голосам других, исполняющих мелодию по указанию педагога; точно начинать песню после музыкального вступления и каждую музыкальную фразу отдельно.

Полезно обучать заикающихся петь песни без музыкального сопровождения. Такое пение способствует развитию слухового внимания, чистоте дикции и звука голоса.

Сначала заикающиеся поют в сопровождении фортепиано (мелодия чуть подыгрывается), затем поют вместе с педагогом и, наконец, самостоятельно, без музыкального сопровождения.

При работе с заикающимися всех возрастов можно использовать мелодекламацию. Отбор стихотворных и прозаических текстов производится с учетом возраста, состояния речи, развития музыкальных способностей, этапа коррекционной работы. Музыка, сопровождающая чтение, выразительное рассказывание, диалог или хоровое декламирование, должна соответствовать содержанию текста, помогать раскрытию сюжета, образа, персонажей произведения.

4. ЗАВИСИМОСТЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЗАИКАЮЩИХСЯ ОТ ЭТАПА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Воспитание правильной бессудорожной речи у заикающихся осуществляется постепенно: от облегченных ее форм до самостоятельной, эмоциональной речи в значимых для заикающихся жизненных ситуациях. Естественно, что в комплексном

воздействии на заикающихся логопедическая ритмика зависит от задач логопедической коррекции. Методика занятий по логопедической ритмике с заикающимися дошкольниками в соответствии с этапами преодоления заикания разработана автором.1

Задачи периода ограничения речи (молчания и шепотного общения): воспитание общей произвольной моторики и мышц лица; речевого дыхания; слухового внимания и слуховой памяти; зрительного внимания и зрительной памяти; произвольного поведения путем развития личностных качеств: выдержки, сосредоточенности, внимания; работа над паузацией во фразе, произнесенной шепотом; активизация и пополнение словаря по следующим темам: «Осень», «Овощи», «Фрукты» — и их вариантам.

На логоритмических занятиях, в связи с задачами логопедического воздействия, проводятся безречевые упражнения и игры. Дается материал для развития мимики лица, орального праксиса, слухового и зрительного внимания, для ориентировки в пространстве, подражательности, общей и тонкой произвольной моторики и т.п. Проводятся этюды на данные логопедом темы, в которых двое заикающихся молча движениями, мимикой, пантомимикой показывают развитие сюжета темы. Этюды разыгрываются под музыкальный аккомпанемент и без него. На занятиях в этот период полезно слушание инструментальной и вокальной музыки в записи, в исполнении мастеров искусств. Тематика музыкальных произведений должна отражать темы логопедических занятий. Например, если логопедическое занятие проводится на тему «Осень» или отражает ее варианты («Овощи и фрукты», «Богатый урожай», «Лес осенью», «Лесные звери в осеннем лесу», «В лес по ягоды пошли», «Убираем урожай» и т.д.), то логоритмическое занятие включает слушание музыки П.И. Чайковского «Времена года. Осень», мелодекламации по произведениям М. Пришвина, В. Бианки в исполнении педагога, отработку движений, имитирующих едуший поезд, машину; упражнения на регуляцию мышечного Тонуса в ситуации погрузки ящиков с овощами на машины в поле и разгрузки машин в овощном магазине и т.п. Логопед вводит детей в тему занятия так, чтобы оно проходило по единому сюжету, а логоритмические средства, сменяя друг друга, раскрывают сюжет. Как логопедическое, так и логоритмическое занятия носят обучающий характер. Дети учатся слушать логопеда, выполнять его указания, но сами при этом молчат. Логопед (музыкальный руководитель, воспитатель) говорит с детьми шепотом.

На этапе воспитания сопряженной и отраженной речи задачи логопедической коррекции иные: воспитание просодии, речевого дыхания: удлинение выдоха; коррекция моторных отклонений, нарушений звукопроизношения; продолжается обучение общению с партнером в игровых ситуациях и вне их; воспитание произвольного поведения, как-то: выполнение требований, исходящих не только от взрослых, но и от сверстников; активизация словаря, удлинение фразы до четырех слов. Указанные задачи реализуются при прохождении следующих тем: «Осень», «Птицы», «Грибы», «Профессии» — на сопряженном произношении. Темы: «Труд взрослых», «Зимующие птицы», «Зимующие звери» — проходят на отраженном произношении.

На логоритмических занятиях указанные выше задачи реализуются специфическими средствами. Помимо упомянутых ранее упражнений, вводятся упражнениям игры с пением, хороводы, инсценировки песен, проводится обучение подвижным играм без предметов, играм для развития моторики рук, кисти, пальцев и т.д. Логопед на занятиях общается с занимающимися сопряженной или отраженной речью. Поскольку эти виды речи занимают несколько больше времени (речевой образец произносится дважды: вместе с педагогом или за педагогом), то логоритмическое занятие включает меньшее количество видов работы.

В период воспитания вопросо-ответной речи в полной мере формируются поведенческая активность и самостоятельность: занимающиеся в группе по очереди могут быть дежурными на занятии, водящими в играх и при выполнении логопедических заданий, исполнителями главных ролей в инсценировках, этюдах и т.п. Диалоги строятся в вопросо-ответной форме. Задачи этого этапа следующие: продолжается работа над просодическими компонентами речи, над удлинением фразы до пяти слов, над слитным произношением фразы, над выразительностью диалога. Продолжается воспитание личностных качеств: активности, инициативы, самостоятельности, творчества. Осуществляются коррекция нарушений звукопроизношения, совместное с воспитателем прохождение программы по следующим темам: «Зима», «Дикие животные», «Мебель», «Посуда», «Птицы» — и их варианты.

Речевой материал подбирается в вопросо-ответной форме речи. Например, одна группа детей пропевает гласные в вопросительной интонации с повышением голоса, а другая — в утвердительной интонации с понижением голоса. В такой же манере проводятся попевки, счетные упражнения, песни, диалоги в инсценировках с музыкальным сопровождением и т.п.

Этап самостоятельной речи включает воспитание подготовленной речи на материале пересказа и воспитание самостоятельной речи на материале рассказа. Каждый из этих разделов имеет свои задачи. При работе над самостоятельной речью на материале пересказа дети учатся пересказывать подготовленный текст с последующей драматизацией; пересказывают события, действия по материалам различных игр. На занятиях воспитывается активность, самостоятельность, произвольность поведения во всех видах игр (подвижных, дидактических, играх-драматизациях, сюжетно-ролевых); продолжается работа по коррекции нарушений звукопроизношения, по развитию лексико-грамматического строя речи. Логоритмические занятия в этот период педагог строит с учетом общих задач. В занятия в большем объеме, чем раньше, включаются речевые задания, игры, упражнения без музыкального сопровождения, а также материал по музыкально-ритмическому воспитанию (хороводные и танцевальные композиции, плясовые, как разученные, так и двигательные импровизации под музыку).

Воспитание самостоятельной речи на материале рассказа предполагает обучение детей описательному рассказу, рассказу по памяти, творческому рассказу. Занятия пологоритмике в этот период строятся в соответствии с музыкально-ритмическим воспитанием детей массового детского сада. В конце курса коррекционного обучения и воспитания заикающиеся дети должны быть настолько скорригированы,

чтобы справиться с требованиями программы массового детского сада. Поэтому занятия по логопедической ритмике насыщены речевым материалом, творческими ситуациями и достаточной двигательной нагрузкой.

На этапе закрепления активного поведения и свободного общения логопедические и логоритмические занятия в равной мере решают задачи дальнейшего закрепления у детей организаторских качеств, активного, творческого начала личности, закрепления умения общаться в разных ситуациях на материале любой речевой сложности.

Занятия по логоритмике со взрослыми и подростками также обусловлены задачами логопедической работы и типом речевого учреждения. В стационаре, где заикающиеся находятся в течение 1 — 3 месяцев, курс логоритмики строится так, чтобы создать базу для коррекции речи: занятия включают большое количество заданий на воспитание темпа и ритма общих движений, мимической мускулатуры, орального праксиса, на релаксацию, регуляцию мышечного тонуса. Широко используется мелодекламация: под специально подобранную музыку заикающиеся напевно, выразительно проговаривают тот речевой материал, который получили от логопеда. Курс логоритмики в условиях стационара рассчитан на 35 — 60 дней и делится на три этапа.

I (5 дней). Обследование больных с целью выяснения отклонений в психомоторике.

II (20 дней). Задачи: укрепить процесс активного торможения; научиться регулировать мышечный тонус; развить мимические мышцы; выработать и совершенствовать речедвигательные координации.

III (10 дней). Закрепление полученных навыков.

Если взрослые и подростки получают логопедическую помощь в поликлинике или психоневрологическом диспансере, то логоритмика включается в логопедическое занятие. К сожалению, в этих учреждениях нет в штате ритмиста, поэтому возрастает роль логопеда как широко образованного, эрудированного специалиста, знакомого с музыкально-ритмическим воспитанием.

Вопросы и задания

1. Какими положениями обусловлено использование логопедической ритмики в коррекционной работе с заикающимися?

2. Каковы нарушения в моторной, эмоционально-волевой сферах и в поведении заикающихся детей?

3. Какие особенности в нарушении моторики имеются у взрослых заикающихся?

4. Какие средства логопедической ритмики используются в работе с заикающимися детьми и взрослыми?

5. Какова связь логопедической ритмики с логопедическими занятиями по методике игровой деятельности?

6. Проанализируйте занятие по логопедической ритмике с заикающимися детьми на этапе шепотной речи. Назовите его особенности.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИСЛАЛИИ, РИНОЛАЛИИ, ДИЗАРТРИИ, РАССТРОЙСТВ ГОЛОСА

I. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ С ДИСЛАЛИЕЙ, РИНОЛАЛИЕЙ, ДИЗАРТРИЕЙ, С РАССТРОЙСТВАМИ ГОЛОСА

При моторной функциональной дислалии в неречевых психических функциях не отмечается серьезных нарушений: сохранена общая моторика. Лишь у части детей наблюдается незначительное нарушение ручной и пальчиковой моторики. Имеются расстройства вегетативной нервной системы: повышенная потливость ног и рук, устойчивый, расплывчатый дермографизм. Незначительные изменения в эмоционально-волевой сфере: раздражительность, плаксивость, расторможенность. Интеллектуальное развитие в норме. В речевой функциональной системе — дискоординация в работе подвижных частей артикуляционного аппарата: губ, нижней челюсти, языка, мягкого нёба; нарушения фонетической и фонематической сторон речи.

При сенсорной функциональной дислалии в неречевых психических функциях отмечается нарушение слухового восприятия, внимания, слуховой памяти, снижение способности активной саморегуляции произвольного внимания при восприятии звуков, недостаточность слухоречевого ритма, музыкального слуха. В речевой функциональной системе — трудности усвоения словесных, фразовых ударений, интонации, модуляций; нарушения фонематического восприятия, пропуски гласных, нередко целых слогов, недоговаривание окончаний, слияние одинаковых гласных, пропуск согласного при стечении, замена звуков.

При моторной органической (механической дислалии) в неречевых психических функциях нарушены общая, мимическая моторика и слуховое восприятие; в речевой функциональной системе наблюдаются нарушения артикуляционной моторики, речевого дыхания, голоса, звукопроизношения, фонематического слуха.

При ринолалии в неречевых психических функциях имеются нарушения слухового и зрительного восприятия, общей, ручной, пальчиковой и мимической моторики, физиологического дыхания, снижение скорости мыслительных операций, недоразвитие абстрактно-логического мышления. В речевой функциональной системе грубо страдают все отделы периферического речевого механизма: дыхание (асинхрония ротового и носового дыхания), фонация, артикуляция; нарушены все просодические компоненты речи, недоразвит лексико-грамматический строй речи, выражены стойкие расстройства фоне-тико-фонематической системы.

Помимо этого, дети с ринолалией физически плохо развиты, ослаблены, подвержены частым простудным заболеваниям. Отмечается астенизация организма, вялость, сниженный мышечный тонус, нарушения темпа и ритма движений.

Детский церебральный паралич (ДЦП) — стойкое, не претерпевающее изменения нарушение позы и двигательного акта, связанное с поражением мозга, возникающее до окончательного роста и развития ребенка.

В зависимости от преимущественной локализации поражения мозга при разных формах ДЦП в неречевых психических функциях, отмечаются различные

нарушения двигательной системы: при спастической форме ребенок не может правильно выполнить произвольные движения, наблюдаются гемиплегии, параиплегии с преимущественным повреждением нижних конечностей и квадриплегии; при дне кинетической форме расстраиваются произвольные движения (тремор, атетоз, хорей) и изменяется мышечный тонус; при смешанной форме сочетаются спастическая и дискинетическая формы; при атаксической форме отмечаются нарушения равновесия и мышечная гипотония; при гипотонической форме — снижение мышечного тонуса.

В речевой функциональной системе при ДЦП наблюдаются следующие дизартрические явления: у детей с кинестетической постцентральной корковой дизартрией выражена апраксия кинестетического типа, распад кинестетических обобщенных схем артикуляции шумовых признаков звуков в структуре слога, трудности различения артикуляционных укладов. У детей с кинетической премоторной корковой дизартрией выражена апраксия кинетического типа, распад артикуляторных действий на составляющие элементы, трудности переключения с одного элемента на другой, персеверации. У детей с подкорковой дизартрией наблюдаются расстройства мышечного тонуса в виде гипертонии, гипотонии или дистонии; гиперкинезы в мышцах речевого аппарата в виде дрожания (например интонационный тремор), медленных червеобразных сокращений мышц (например при двойном атетозе), быстрых внезапных сокращений разных мышечных групп (например при хорее), быстрых ритмических сокращений одних и тех же мышц (например при миоклонии). У детей с псевдобульбарной дизартрией выражены пирамидные спастические параличи мышц речевого аппарата, всегда двусторонние, хотя возможно их значительное преобладание справа или слева; наиболее расстроены произвольные движения и самые тонкие движения кончика языка.

При всех видах дизартрии наблюдаются мимические и артикуляционные нарушения, нечленораздельная речь, ускоренный или замедленный темп речи, слабый, тихий голос с носовым оттенком, учащенное, поверхностное дыхание, слюнотечение, усиливающееся во время речи. Улице расстройствами голоса изменена сила голоса: голос слабый из-за недостаточно энергичного смыкания голосовых складок вследствие их паретичности; голос форсированный — из-за напряжения голосовых складок или гиперкинезов в области гортани; голос крикливый, если напряжение падает на низкие тона; голос визгливый, если напряжение падает на высокие тона; сдавленный горловой звук возникает при сдавливании гортани наружными мышцами, длительное его употребление ведет к утомлению голосовых складок, а иногда и к срыву голоса.

Изменена и плавность звучания; голос прерывистый, дрожащий возникает вследствие гиперкинезов, судорог в мышцах гортани или дыхательных мышцах; голос приглушенный как бы застревает в задней части ротовой полости и быстро затухает; голос закрытый возникает в речи со сжатой, малоподвижной артикуляцией; голос трескучий наблюдается у заикающихся и глухих из-за напряженного звучания гласных и утрированного произношения согласных; голос с носовым оттенком бывает от того, что часть воздушной струи попадает в носоглотку; голос сильный возникает при раздражении и набухании как всей

гортани, так и самих голосовых складок: в этом случае смыкание голосовых складок неплотное, через них прорывается так называемый «дикий» воздух, и голос звучит сипло; голос хриплый — это более сильная степень сиплого голоса. Причины: отеки, опухоли в гортани, папилломатоз, стеноз гортани, нарушения иннервации голосовых складок; голос ложное вздохный (или «квакающий») наблюдается при органических и невротических нарушениях, диапазон голоса снижен как по силе, так и по высоте.

Указанные выше нарушения неречевых и речевых психических функций у лиц с артикуляционными и голосовыми расстройствами необходимо принять во внимание логопедам и ритмистам при определении двигательных, сенсорных и речевых заданий.

2. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ УСТРАНЕНИИ ДИСЛАЛИИ, РИНОЛАЛИИ, ДИЗАРТРИИ, НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА

Упражнения и игры для коррекции дислалии

Средства логоритмического и музыкально-ритмического воспитания для коррекции дислалии используются поэтапно и дифференцированно. Выделяются подготовительный этап, вызывание и формирование звука, автоматизация и дифференциация звука на материале различной речевой сложности (изолированно, в слогах, в словах, предложениях и в самостоятельной речи).

В подготовительный период на логопедических и логоритмических занятиях проводятся упражнения и игры для развития слухового внимания, речевого слуха, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, физиологического дыхания, речевого дыхания, голоса.

Игры для развития слухового внимания

«Дождик». (Автор Е. Соковнина, муз. Т. Ломовой.)

Задачи: научиться согласовывать движения с музыкой, меняя их в зависимости от смены характера музыки.

Дети стоят, звучит мелодия «Прогулки», и они свободно ходят по всему залу — гуляют. Звучит мелодия «Пляски» — дети пляшут, используя знакомые плясовые движения. Звучит мелодия «Дождика». Такты 1—2 дети смотрят вверх и поднимают ладони — ловят капельки дождя. Такты: 3—6 убегают на свои места.

Игра повторяется несколько раз, педагог напоминает детям, что надо внимательно слушать музыку.

«Счем будем играть?». (Автор Е. Соковнина.) Задачи: слушать и узнавать знакомую музыку и двигаться в характере этой музыки; закреплять умение ходить с флажками энергично, бодро; упражнять в плясовых движениях; выполнять топающий шаг свободно, уверенно.

В зале вдоль стен на стульях лежат атрибуты по количеству детей. У одной стены — рули, у другой — цветные платочки, у третьей — цветные флажки в широкой низкой вазе, у четвертой — дети, они слушают музыку. Если исполняется плясовая музыка, подходят к стульям, берут платочки и пляшут в свободном построении, с окончанием музыки кладут платочки на место. Если исполняется

марш, берут флажки и, подняв их, маршируют друг за другом. Если исполняется мелодия «Автомобиль», берут рули и двигаются топочущим шагом друг за другом.

Игры на развитие речевого слуха

«Слушай и выполняй». (Музыка Т. Ломовой.) Девочкам дают куклы, мальчикам — музыкальные инструменты: бубны, погремушки, балалайки и пр. Звучит мелодия «Прогулка». Девочки спокойным шагом идут в парк, затем садятся на заранее указанные места

В этом случае используются пьесы: Л. Шульгина «Марш». М. Раухвергер «Автомобиль» и любая плясовая мелодия. Музыкальные произведения исполняются произвольно, и определенной последовательности.

(у боковой стены комнаты). Звучит мелодия «Колыбельная» — девочки вместе с педагогом поют колыбельную и покачивают кукол:

Баю-бай, баю-бай,
Поскорее засыпай.
Ты закрой, закрой глазок,
Ты поспи, поспи часок.
Баю-бай, баю-бай,
Поскорее засыпай.

Звучит мелодия «Музыканты», и дети идут бодрим шагом, ударяя в бубны и звеня погремушками. Музыка заканчивается, мальчики садятся на свои места. Одна из девочек подбегает к ним и просит их сыграть для кукол веселую мелодию. Музыканты соглашаются, звучит «Плясовая». Девочки с куклами выбегают на середину зала, танцуют. Такты 1—4: девочки приседают, ударяют кукол ножками об пол: «Топ-топ, топ-топ». Такты 5—8: поднимают кукол и легко кружатся с ними. По окончании танца одна из девочек может попросить музыкантов сыграть еще раз. Звучит другая мелодия, например полька.

Игры на развитие фонематического слуха

«Прогоним курицу». (Чешская народная песня в обработке Аи. Александрова, текст В. Викторова.)

Дети сидят на корточках, поют песню, на каждую четверть слегка приседают и руками показывают, как курица клюет. Один ребенок стоит в стороне, слушая пение детей и ожидая сигнала педагога. На сигнал «кш!» все разбегаются, а стоящий в стороне ловит их. Текст:

Ко-ко, курочка.
ко-ко, черная. ?
Я на эту грядку
Не пушу хохлатку.
Мы прогоним курицу
Со двора на улицу. КШ!
«Шмели и жуки».

Дети под спокойную мелодию идут по кругу, мелодия меняется, и «шмели» с «жуками.» «летят» на полянку. По сигналу педагога «ш-ш!» «шмели» ложатся на спины и быстро машут «лапками», «жуки» продолжают «летать» вокруг лежащих «шмелей». По сигналу педагога «ж-ж» «жуки» ложатся на спины и машут

«лапками», а «шмели» «летают» вокруг них. Смена команд повторяется несколько раз. Под возобновляющуюся музыку «шмели» и «жуки» «улетают» с поляны.

Игры на развитие артикуляционной моторики

Дудочка-дуда.

Дети сидят на стульях, напротив них сидит ребенок с игрушечной дудкой в руках. Дети неторопливо поют:

Мальчик имитирует игру на дудочке: «Ду-ду-ду!», вытягивая губы вперед. Дети танцуют, используя знакомые движения. Педагог: «Дудка больше не играет, Коля деток догоняет». Дети убегают, водящий старается кого-нибудь поймать; тот кого поймал водящий, становится на его место, игра повторяется.

Лошадки. (Музыка М. Раухвергера.)

Дети стоят в колонне. Они лошадки. Звучит музыка, все идут друг за другом. На акцент в музыке дети цокают языком, подражая топоту копыт. Музыка прекращается. Лошадки останавливаются. По предложению педагога: «Чья лошадка лучше умеет цокать копытами?» — двое детей идут навстречу друг другу и прищелкивают языком. Остальные слушают.

Игры на развитие физиологического дыхания

Цветы.

Дети стоят в кругу, руки опущены. Такты 1—2: плавно поднимают правую руку, кисть слегка отстает (появляется первый весенний цветок, начинает расти). Дети глазами следят за ростом цветка: вдох, рука опускается — выдох. Такты 3—4: плавно поднимают левую руку (начинает расти второй цветок): вдох, рука опускается — выдох. Такт 5-й: плавно отводят в сторону правую руку (раскрывается бутон первого цветка): вдох, рука опускается — выдох. Такт 6: плавно отводят в сторону левую руку (раскрывается второй цветок): вдох, рука опускается — выдох. Такты 7—8: поднимают плавно руки, тянутся вверх (цветы потянулись к солнцу): вдох, руки опускают вдоль туловища — выдох. Такты 9—16: начинают слегка раскачивать руки вправо-влево, затем сильнее, вместе с корпусом (сначала дует ветерок, потом налетает сильный ветер). Одновременно, вытянув губы вперед, имитируют дуновение ветра. Такты 17—18: руки плавно опускаются (цветы наклонились к земле).

Упражнения с цветами. («Вальс»). Музыка А. Жилина.)

Дети стоят в кругу и держат в руках по цветку или листику. Такты 1—8: слегка поднимают руки вперед. На сильную долю каждого такта дуют на цветки (листики). Такты 9—16 (повторение): дети поворачиваются направо или налево и бегут по кругу, держа цветы перед собой, дуют на них. С окончанием музыки приседают, делают выдох.

Игра на развитие речевого дыхания

Дети активно и ритмично сближают кончики пальцев правой руки (2-й, 3-й, 4-й, 5-й с большим пальцем). Пальцы должны касаться друг друга у самых ногтей. Во время упражнения ритмично произносят текст:

Эти игры полезно проводить в сочетании с движением рук, туловища.

Сидит Коля на лугу,
Он играет во дуду,

Хорошо дуда играет.
Выговаривает.
Выходите-ка па луг.
На зеленый луг гулять.
На зеленый луг гулять
Да под дудку плясать.
Куры, гуси да индюшки (1/2 1/3 1/4 1/5)
Закусили лебедой, (1/2 1/3 1/4 1/5)
Наклевались петрушки, (1/2 1/3 1/4 1/5)
Побежали за водой. (1/2 1/3 1/4 1/5)
То же левой рукой, затем двумя руками вместе.

Игры на развитие голоса

«Ау, ау».

Один ребенок прячется в зале за стульчиком (за макетом деревца и т.д.) и время от времени говорит: «Ау». Другой ребенок или все дети ищут его. Педагог читает стихи под тихий аккомпанемент спокойной музыки:

Я скажу тебе: «Ау!»

Угадай, где я стою.

Ты найди меня, найди!

Здесь я, где-то на пути.

Где я, где — реши скорей!

Иль левее, иль правей.

Повнимательнее будь.

Все облазить не забудь.

«Курочки и петушок».

1. «Курочки» и «петушок» сидят на корточках у одной из стен зала, как будто на насесте. «Петушок» выходит из дома, помахивая крыльями-руками, останавливается в центре зала (нашел зернышко) и звонко зовет «курочек»: «Ку-ка-ре-ку!». «Курочки», весело помахивая «крыльями», легко на носках бегут к «петушку» и бегают вокруг него, останавливаются и показывают, как клюют зернышки. «Петушок» отходит и снова зовет курочек.

При повторении игры выбирается другой «петушок».

2. «Курочки»:

Как у наших у ворот

Петух зернышки клюет,

Петух зернышки клюёт,

К себе курочек зовет.

«Петух» проходит круг, останавливается и говорит:

Вы пеструшечки,

Вы хохлушечки,

Я нашел для вас орех.

Разделю орех на всех:

По крупиночке, по восьминочке.

Ку-ка-ре-ку!

Дальше игра продолжается, как в первом варианте. Игру можно провести с музыкальным сопровождением.

«Гуси, вы гуси».

Дети распределяются на две группы: «дети» и «гуси». Педагог(или один из детей) выступает в роли волка. «Дети» и «гуси» стоят лицом друг к другу на некотором расстоянии, «волк» стоит поодаль, возле него один «гусенок». Запевая песню, «дети» идут к «гусям» и отходят обратно (по четыре шага). Затем то же движение со своими словами повторяют «гуси». На слова: «Мы видели волка» — «волк» с «гусенком» пробегают мимо «детей». Затем снова обе группы поочередно идут друг к другу. С окончанием песни «гуси» бегут за «волком» и вырывают «гусенка».

Дети: Гуси, вы гуси, серые гуси!

Гуси: Га-га-га, га-га-га, га-га-га, га-га-га!

Дети: Пае вы бывали, кого вы видали?

Гуси: Га-га-га (четыре раза).

Дети: Мы видели волка, нес он гусенка.

Гуси: Га-га-га (четыре раза).

Дети: Щиплите вы волка, спасайте гусенка!

Гуси: Га-га-га (четыре раза).

На этапе формирования звука логоритмические занятия включают материал для развития мимики лица, орального праксиса, общей моторики. Например, для развития мимики лица под соответствующую музыку педагог дает задания типа: «Вы едите кислый лимон. Вы встретили драчуна. Вам больно. Вы огорчены. Вам подарили красивую игрушку» и т.д. Затем без словесной инструкции логопеда дети под музыку, сидя перед зеркалом, отражают на лице разные оттенки чувств. С развитием умения передавать мимикой разные чувства зрительный контроль с помощью зеркала снимается. Для развития орального праксиса все упражнения для губ, языка, челюсти подаются ритмично: под счет, метроном, под музыку с четко выраженным ритмом и акцентом. Развитие общей моторики осуществляется на материале основных движений: ходьбы, маршировки, бега, поскаков, пробежек, различных построений, перестроений. Подключаются движения рук, подвижные игры. Последние проводятся без речевого материала, поскольку звуки еще не поставлены.

Подвижные игры для детей с нарушениями звукопроизношения

«Швейная машина».

Дети правой рукой делают круговые вращения в кисти и локте, левая рука как бы выполняет мелкие движения, характерные для работы иголкой. Затем движения меняются: левая рука делает круговые движения, правая — движения иголки. Движения рук производятся под ритмичное проговаривание: «тук-тук-тук».

«Прячем мишку».

Дети стоят спиной к водящему, который прячет мишку. Под веселую музыку дети его ищут. Кто найдет, тот водящий.

«Ходьба по мостику».

Дети по очереди идут по мостику-доске, поставленной на высоте 5— 10 см от пола с небольшим наклоном. Следить за осанкой, за ритмом ходьбы.

«Маленькие ножки бежали по дорожке».

Дети сидят, педагог предлагает им поднять ноги. Обращает внимание на то, что ноги у них маленькие, и несколько раз повторяет: «Маленькие ножки бежали по дорожке». Затем педагог говорит, что у медведя ноги большие и идет он медленно: «Большие ноги идут по дороге». Педагог под музыку говорит шуточные припевки в быстром и замедленном темпе, вызывая у детей то быстрые и легкие, то медленные и тяжелые движения ног.

В процессе автоматизации звуков на логоритмических занятиях осуществляется развитие артикуляции, дикции, интонационной выразительности и т.д. (всей просодии), в сочетании с различными движениями.

Игры и упражнения на развитие артикуляции
«Эхо».

Дети под медленную, спокойную музыку ходят по лесу и собирают ягоды, грибы. Одна группа уходит в один конец зала, другая — в противоположный. Музыка становится более громкой, тревожной. Первая группа детей громко произносит: «АУ-АУ-АУ!» Вторая отвечает ей тихо: «АУ-АУ-АУ!». под тихую музыку. Переключаясь, обе группы встречаются. Звучит марш, дети идут из леса домой.

Игры на четкое проговаривание согласных звуков
«Поезд с арбузами».

Дети, стоя в кругу, перебрасывают мяч друг другу, а затем педагогу: представляют «погрузку арбузов на поезд». Затем под круговые движения рук произносят: «Чу-Чу-Чу\», изображая поезд, который движется под музыку. С прекращением музыки движение заканчивается. Дети произносят «Ш-Ш-Ш\» Начинается «выгрузка арбузов» с теми же движениями, что и при «погрузке».

«Ходьба».

Эта игра способствует развитию просодии. Дети идут под музыку на полных ступнях, носках, пятках, наружных сводах стопы. Направления ходьбы и характер музыки меняются. В такт ходьбе дети говорят: «Мы проверили осанку и свели лопатки. Мы походим на носках, мы идем на пятках. Мы идем, как все ребята и как мишка косолапый».

«Зоопарк».

Дети выбирают каждый себе роль животного и садятся в «клетку» (обруч). Педагог ходит между «клетками» и спрашивает: «Какой зверь живет в этой клетке?» Дети движениями, мимикой, звукоподражанием показывают, кого они изображают.

«Хоровод».

Дети стоят по кругу, один ребенок в центре, ведут хоровод и поют: «По дорожке Валя шла. Валя тапочки нашла. Валя тапки примеряла, лишь надела, захромала. Коле тапки отдала, с Колей танцевать пошла». Ребенок, стоящий в центре, показывает движения, потом выбирает себе партнера и танцует с ним. Все подпевают и хлопают в ладоши.

В процессе дифференциации используется разнообразный материал.

Игры на развитие фонематического слуха
«Кто внимательный?»

Дети идут по кругу под музыку, педагог называет звуки, дети хлопком в ладоши выделяют нужный звук. При выделении нужного слога дети хлопают в ладоши два раза. На правильно выделенное слово из ряда других слов дети приседают.

Игры на развитие дикции и закрепления звуков
«Трубочист».

Дети стоят в кругу и говорят: «Вот веселый трубочист. Он трубы чистит, чистит. Руки ходят вверх и вниз, и крепко сжаты кисти». Проговаривая текст, дети выполняют движения: поднимают руки вверх, затем сгибают их в локтях, сжимают кисти в кулак и с силой опускают руки вниз.

«Болото».

Дети делятся на две группы: «журавли» и «лягушки», — стоят в кругу. Посередине «болото». «Лягушки» поют: «Лягушечки-квакушечки по бережку гуляют. Комариков-судариков и мошек собирают». Им отвечает хор «журавлей»: «Журавлики-кораблики летят под небесами, все серые и белые и с длинными носами. Лягушечки-квакушечки, коль живы быть хотите, то поскорей от журавлей в болото уходите». Услышав пение «журавлей», «лягушки» на корточках скачут в «болото». По окончании пения «журавли» прыгают, размахивают «крыльями», ловят «лягушек», которые не успели прыгнуть в «болото». Пойманные «лягушки» выходят из игры.

На этапе дифференциации звуков полезна игра-драматизация с музыкальным сопровождением и без него. Текст игры насыщается различаемыми звуками. Представление персонажей обогащает просодию речи.

В процессе логоритмической работы у детей с дислалией нормализуются общая моторика, речевое и произвольное поведение в деятельности (игровой, учебной, в общении).

Логопед включает речевой материал с оппозиционными звуками.

Музыкально-ритмические занятия с людьми, страдающими ринолалией

Цель и задачи логоритмики — развивать мимику лица, а также общую моторику — тонус движений, координацию, переключаемость; подвижность нёбной занавески; речевую моторику; преодолевать назализацию.

Для развития мимики лица используются известные ситуации: «Мы едим лимон», «Сладкое варенье», «Горький перец», «Долгожданный подарок», «Кукла заболела», «Мама пришла», «Хочу мороженого» и т.д. Используются подвижные игры с соответствующим текстом.

«Мы веселые ребята».

Посреди комнаты проведены мелом две параллельные линии на расстоянии 15— 20 шагов друг от друга (здесь находится водящий). За чертой стоят дети, по музыкальному сигналу они весело говорят: «Мы веселые ребята, любим бегать и играть. Ну, попробуй нас догнать!». Со смехом дети перебегают за противоположную черту. Водящий старается их догнать и коснуться в пределах своей зоны. Те, кого он коснется, выходят из игры, садятся на стулья, отдыхают и выполняют различные дыхательные упражнения на дифференциацию носового и

ротового дыхания (поддувают пушинки, листики и т. д.). После 3—4 пробежек с одной линии на другую по сигналу педагога назначается новый водящий из числа отдохнувших.

Игры на развитие общей моторики

«Не сбивай, и поймай».

Дети должны преодолеть несколько препятствий (скакалки). Одна скакалка протянута на высоте 60 см от пола, другая — в 1 м от нее, на высоте 40 см от пола, через 1 м — следующая скакалка на высоте 5 см. Под разный характер музыки дети по очереди проходят первое препятствие походкой «мишки», т.е. на полусогнутых ногах, расставив и округлив руки; второе проползают «мышкой», т.е. на животе ползут до третьего препятствия; встают, перепрыгивают его и приседают «лягушкой», т.е. встают на четвереньки. После этого играющий должен выпрямиться, поймать мяч или обруч, брошенный логопедом, и отойти с ним в сторону. Когда все дети преодолеют препятствия, по сигналу логопеда: «Играйте!» начинают играть в мяч или обруч.

Для активизации небной занавески следует проводить упражнения с имитацией кашля, зевания, глотания, игры с пением. Текст песен должен быть насыщен гласными звуками. Во время пения необходимо следить за дыханием, дикцией, за широко открытым ртом. Пение нормализует звукообразование, дыхание, выразительность, слитность звучания. Средствами пения можно снимать назализацию в речи. Начинать следует с пения гласных звуков в значимых ситуациях.

Дети под музыку идут в ритме движущегося поезда, останавливаются, дают гудок: «у-у-у!» Или логопед показывает различные картинки, дети восклицаниями реагируют на них, например, видят круглый красный помидор и припевают: «о-о-ох» Ходят по лесу и перекликаются: «Ау-Ау-Ау!» Изображают плачущую девочку: «Уа-Уа-Уа!» Звукоподражаниями изображают волка: «У!», ослика: «Иа!», собачку: «Ав!», кошку: «Мяу!» и т.д. Полезно сочетать пропевание с движениями. Например, дети (взрослые) стоят, ноги на ширине плеч, хлопают в ладоши перед собой, над головой с поворотом туловища — направо, налево. Повторяют 4—6 раз, с хлопком произносят: «Хлоп-хлоп» — « Комарика хлоп-хлоп, а то сядет на лоб. Слева хлопнем комара, справа хлопнем комара».

«Сгибание и разгибание туловища».

Дети стоят в колоннах, затем идут легким шагом вперед, потом назад и заканчивают движение прыжками. Ноги раздвинуты, затем дети быстро наклоняются, ударяют ладонями об пол: «Ах!», выпрямляются и хлопают в ладоши над головой: «Ух!». С последним хлопком над головой ноги прыжком ставятся вместе. (Движения отражают шуточный характер музыки.)

Логоритмические занятия с большими ринолалией строятся так, чтобы все виды работы положительно влияли не только на речевую функцию, но и оказывали общеукрепляющее воздействие. Занятие начинается с музыки марша. Дети шагают: голова поднята, плечи развернуты, смотрят вперед, энергично взмахивают руками. Логопед следит за осанкой детей.

По согласованию с логопедом во время ходьбы в такт шагам можно проговаривать стихи.

«Пузырь» (для дошкольников и младших школьников).

Дети стоят в кругу под музыку. Педагог: «Надули пузырь». Дети надувают щеки, произнося: «Фу-у», и, взявшись за руки, идут от центра спиной, образуя большой круг. Педагог: «Лопнул пузырь». Дети бегут к центру круга со звуком: «Ш». Педагог: «Надуваем пузырь». Снова повторяют первое движение. По сигналу: «Пузыри полетели!» — дети надувают щеки и, удерживая их в таком положении, бегут по кругу, округлив перед собой руки. Затем останавливаются и под музыку перестраиваются в круг, берут друг друга за руки, показывают движениями большой пузырь, который лопается. Дети расслабленно роняют руки вдоль туловища. Затем все садятся на стулья и исполняют песню «Мыльные пузырьки» (музыка Кюна). Занятие оканчивается ходьбой под спокойную музыку.

«Поезд».

Дети имитируют стук колес паровоза, работу рычагов — руки, согнутые в локтевых суставах; затем показывают, как проверяют колеса, как пошел поезд, как он выпустил пар, дал гудок и т.д.

«Гуси».

Дети показывают как гуси машут крыльями, клюют, шипят, гогочут, летят и т.д.

«Самолеты».

Дети, имитируя проверку бензонасосов, произносят: «Ссс», мотора: «Ррр». Самолеты полетели, приземлились, летики уходят (дети садятся на стульчики).

Артикуляторные упражнения для развития речевой моторики с большими ринолалией проводятся так же, как с людьми, имеющими функциональные дислалии. По совету логопеда музыкальный руководитель включает в свое занятие подготовительные артикуляционные упражнения и постановочные, необходимые для формирования определенного артикуляторного уклада.

Логоритмические и музыкально-ритмические средства для детей с дизартрией

Педагогическое, логопедическое и симптоматическое лечение дизартрии и других сопутствующих нарушений {зрения, слуха, эпилептиформных спазмов и др.) включает комплекс логоритмического воздействия, лечебной физкультуры, музыкально-ритмического воспитания. Задачи комплекса следующие:

1. Подавить патологические двигательные реакции ребенка и урегулировать безусловно-рефлекторную деятельность.
2. Улучшить координацию движений (элементы основной двигательной деятельности).
3. Улучшить общую двигательную активность ребенка.
4. Содействовать развитию психических функций детей: внимания, памяти, саморегуляции психической деятельности и др.
5. Содействовать нормализации речевой функции.
6. Оказывать воспитательное влияние на ребенка и выравнивать его поведенческие реакции.

Для детей с дизартрией любого генеза в данном комплексе большое значение имеет лечебная физкультура. Ее применяют в следующих целях:

- а) повышение общего тонуса организма;
- б) предупреждение укорочения мышц и сохранение нормальной подвижности в суставах;
- в) восстановление объема, силы и качества движений;
- г) борьба с повышенным тонусом, с контрактурами, уменьшение ригидности мышц и синкинезий;
- д) восстановление правильной содружественной деятельности ослабленных и здоровых мышц;
- е) развитие жизненно необходимых навыков;
- ж) преодоление деформаций конечностей и позвоночника.

Полнота и быстрота восстановления движений зависит от давности поражения, характера процесса локализации и распространенности поражения, состояния мозгового кровообращения, активности больного и эффективности комплекса восстановительного лечения. Из методов лечебной физкультуры наибольшее значение приобретает лечебная гимнастика с ее общеоздоровительным и общеукрепляющим влиянием. Она облегчает перевоспитание нервно-мышечного аппарата, избирательно воздействует на отдельные мышечные группы, разнообразит мышечную деятельность (расслабление, степень напряжения и др.), позволяет постепенно усложнять движения, развивать их точность и таким образом устранять лишние движения и восстанавливать более полноценные. В лечебной гимнастике обязательно сочетают упражнения для паретичных конечностей с общеукрепляющими упражнениями. Это необходимо для лучшей координации движений и выравнивания мышечного тонуса. Кроме того, физические упражнения оказывают реперкуссивное (отраженное) влияние: регулярно включая здоровые конечности и корпус в процесс упражнения, можно быстрее перевоспитать весь нервно-мышечный аппарат. Каждое занятие лечебной гимнастикой следует начинать с упражнений для здоровых мышечных групп. Специальные упражнения для паретичных конечностей применяются во время процедуры много раз, их чередуют с общеразвивающими и дыхательными упражнениями. Активные упражнения преобладают в лечебной гимнастике, но они обязательно дополняются пассивными движениями. При выполнении активных и пассивных упражнений необходимо добиваться возможно большей амплитуды движений. Как пассивные, так и активные упражнения следует выполнять ритмично, в спокойном темпе. Темп и объем движений должны находиться в обратной зависимости от степени мышечной ригидности. Для ее снижения рекомендуется применять облегченные исходные положения, ограничивать темп и амплитуду движений, использовать пассивные движения, потряхивание и поглаживание мышц, упражнения на расслабление и др. При проведении лечебной гимнастики целесообразно использовать элементы психотерапии.

Рекомендуется применять следующие компоненты лечебной гимнастики:

- а) упражнения и приемы, включая массаж, направленные на расслабление отдельных мышечных групп;
- б) приемы, направленные на развитие движений в суставах; в) активное напряжение отдельных мышц;

г) развитие координаторных взаимоотношений мышц антагонистов и целостных двигательных актов.

Лечебная физкультура проводится в течение всего периода роста и развития ребенка (до 14—15 лет) как для общего укрепления, так и для восстановления функций конечностей. Лечебную гимнастику и массаж (курсами) применяют систематически и настойчиво в течение многих лет, в зависимости от тяжести заболевания и успеха лечения.

Занятия лечебной гимнастикой следует проводить интересно, живо, в игровой форме. В лечебной физкультуре под играми понимают комплекс специально организованных синтетических движений и физических упражнений прикладного характера со значительным общим воздействием на организм, при которых ставится составительная цель и которые в каждом отдельном случае обусловлены определенными правилами. К таким играм относятся игры с мячом, эстафетные игры, лепка из пластилина, раскрашивание картинок, вырезание ножницами разных фигур, выпиливание лобзиком и др. Посредством игр вносится разнообразие в режим пациентов и увеличивается интерес больных к двигательным занятиям, и в частности к лечебной физкультуре. Игры выводят больного из состояния психической подавленности, отвлекают его внимание от патологического процесса и порождаемых им отрицательных эмоций, содействуют мобилизации сил больного к выздоровлению.

Игры следует включать в занятие осторожно, поскольку может наступить передозирование нагрузки из-за того, что играющие эмоционально возбуждаются и не чувствуют наступающей усталости. С детьми с дизартрией полезно проводить подвижные игры с незначительной и умеренной психофизической нагрузкой общефизиологического воздействия на организм под мелодичную, ритмичную, негромкую музыку в медленном и среднем темпе.

«Прокати мяч с горки» (для детей 2—5 лет).

Дети скатывают мячи по наклонной доске. Один ребенок катит мяч сверху, а другой ловит его внизу. Затем они меняются местами.

«Зайка серый умывается» (для детей 3—7 лет). Один из играющих назначается «зайкой», остальные дети становятся вокруг него и вместе с педагогом проговаривают:

Он помоем также лапки.

Оботрет их чистой тряпкой,

Одевается.

Скок, скок —

В гости мчится со всех ног.

Зайка ходит в гости к людям

Мы с ним вместе мыться будем.

Зайка вымыл рот и уши.

Он хороший, он послушный.

«Зайка» выполняет все движения, дети за ним повторяют. Тот, к кому «зайка» пришел в гости, становится «зайкой». Игра оканчивается, когда сменится 5—6 «зайчиков».

Поскольку при дизартриях наблюдаются парезы лицевой мускулатуры различной выраженности, то в лечебной гимнастике выделяются специальные упражнения для восстановления и развития мимических движений. Мимическая гимнастика строится на:

- 1) необходимости сочетания общих физических упражнений со специальными мимическими;
- 2) использовании естественных мимических движений. Гимнастика используется как основа физических упражнений, для тренировки мимической мускулатуры;
- 3) целесообразном одновременном выполнении упражнений одноименными мышцами лица;
- 4) необходимости менять активность выполнения, в зависимости от пареза мимических мышц: пассивные движения, активные движения, активные движения с помощью и сопротивлением;
- 5) целесообразном применении отдельных приемов артикуляторной гимнастики;
- 6) проведении индивидуально лечебной гимнастики по развитию мимических мышц лица 3—4 раза в день. Старшие дети и взрослые занимаются самостоятельно по несколько раз в день. Длительность процедуры лечебной гимнастики для детей — 12—15 минут.

Пассивная гимнастика используется для усиления афферентных импульсаций, развития ослабленных движений, а также для растяжения укороченных мышц. Например: приподнимание и опускание надбровных дуг; опускание века; оттягивание мягкой части щеки; открывание рта; вытягивание языка; оттягивание щеки парализованной стороны с введением пальца в рот и др.

Активная гимнастика, в отличие от пассивной, способствует повышению проводимости нервов, снижению вазомоторных нарушений и улучшению трофики тканей, противодействует формированию контрактур. При выполнении активных упражнений больной также, как и при пассивной гимнастике, должен фиксировать ладонью здоровую половину лица, чтобы сосредоточить все внимание на упражнении мышц пораженной стороны. Например: приподнимание и опускание надбровной дуги; закрывание и открывание глаза; надувание щеки без сопротивления и с надавливанием на нее; складывание губ для всасывания воздуха и для свиста; высовывание языка; оскаливание зубов и др.

В процессе всей лечебной гимнастики рекомендуется использовать следующие упражнения: поднимать брови вверх; наморщивать брови («хмуриться»); закрывать глаза в последовательности: посмотреть вниз, закрыть глаза, придерживая веко пальцем на стороне поражения, и держать глаза закрытыми в течение одной минуты; открыть и закрыть глаза три раза подряд; улыбаться с закрытым ртом; щуриться; опустив голову вниз, сделать выдох и в момент выдоха «фыркать» и вибрировать губами; свистеть; расширять ноздри; поднимать верхнюю губу, обнажив верхние зубы; опускать нижнюю губу, обнажив нижние зубы; улыбаться с открытым ртом; произносить звуки «о-и»; гасить спичку; набрав в рот воду, полоскать закрытый рот, стараясь не выливать воду; надувать щеки, передавать воздух из одной половины рта в другую попеременно; опускать углы рта вниз при закрытом рте; произносить звуки «п», «в», «ф», «р»; высунуть языки сделать его

узким; открыв рот, выдвигать язык впереди назад; открыв рот, двигать языком вправо и влево; выпячивать вперед губы; следить глазами за двигающимся по кругу пальцем; втягивать щеки при закрытом рте; опускать верхнюю губу на нижнюю; кончиком языка водить по деснам попеременно в обе стороны при закрытом рте.

Все упражнения для мимической мускулатуры следует проводить на занятии между общеукрепляющими и дыхательными упражнениями на фоне предварительного расслабления, тепловой процедуры (после соллюкса, диатермии и др.), поглаживания мышц на пораженной стороне. Упражнения по лечебной гимнастике обязательно включаются в занятия по логоритмике.

Логоритмическая работа с дизартриками строится в зависимости от логопедического коррекционного курса, ее можно разделить на три периода.

Первый: воспитание статики движений; развитие общих движений рук, ног, туловища — с постепенным введением упражнений с предметами; развитие мелкой моторики пальцев рук; мимических мышц лица; различных видов внимания: слухового, зрительного и памяти; коррекция просодии речи; постепенное формирование нормального двигательного навыка.

Упражнения и игры на воспитание статики движений
«Стоп, хоп, раз».

Дети идут под музыку друг за другом. На сигнал «стоп» останавливаются и стоят в течение 3 секунд, затем 5—10; на сигнал «хоп» подпрыгивают; на сигнал «раз» поворачиваются кругом и идут в обратном направлении. Из игры выходит Тот, кто ошибется и кто неспокойно стоял на сигнал «стоп»!

«Борьба рук между собой».

Детям предлагается вытянуть руки вперед и сжать в кулак пальцы правой руки. Кулак левой руки наложить на кулак правой. Начинается борьба рук: правая хочет подняться вверх, но левая не пускает, правая напрягается и постепенно поднимается все выше и доходит до точки над головой, теперь левая хочет опуститься, но правая, нижняя, сопротивляется и происходит обратная борьба. Затем руки расслабленно бросаются вдоль туловища.

«Пальма».

Одна рука поднята вверх и напряжена: «Растет стройная пальма. Она ? колышется под ветром и украшает оазис пустыни». «Увядают листья» (пальцы и кисть расслабляются и мягко свисают). «Увядают ветви» (рука свисает в локте, локоть еще напряжен), «и падает все дерево» (вся рука мягко падает вниз). То же с другой рукой, с обеими сразу.

Упражнение для кистей рук.

Руки вытянуты вперед, поза фиксируется в течение 3—5 секунд, затем кисти рук загибаются вверх, ладони смотрят вперед вверх («Электричество зажглось»), кисти рук опускаются вниз («Электричество погасло»). Затем кисти рук совершают круговые движения наружу (вовнутрь) («Иллюминация зажглась, иллюминация горит»).

Для развития общих движений рук, ног, туловища проводятся безречевые дидактические игры: собрать-разобрать пирамидку по кольцу, соблюдая величину

колец, сначала под замедленную музыку, затем в более ускоренном темпе; разобрать-собрать матрешку, бочонки; игры со строительным материалом и т.п.

Игры на внимание (начиная с 2 лет).

«Ласковые слова».

Поставить ребенка между колен, ласково смотреть на него, гладить по голове, побуждая его внимательно слушать: «Я на Коленьку, на моего милого погляжу, про хорошего расскажу. Посмотрите, у Коленьки ясные глазки. Посмотрите, какой наш Коленька добрый, ласковый. А какой наш Коленька сильный и ловкий. А как мой дорогой замечательно поет: «ля-ля-ля». Педагог побуждает ребенка вместе с ним спеть «ля-ля-ля» и похлопать в ладоши.

«Умная головка».

Показать ребенку несколько картинок с изображениями действий: «Птичка клюет», «Птичка машет крылышками» и т.д. Затем педагог называет действие, а ребенок показывает его с помощью педагога. Каждый раз, когда ребенок правильно угадает, надо погладить его по головке и сказать: «Вот умница, вот умная головка».

«Ловкий малыш».

Педагог протягивает ладони и просит кого-нибудь хлопнуть по ним. При попытке ребенка хлопнуть педагог убирает руки за спину и говорит про себя ребенку: «Никак! Вот какая ловкая!» Затем ребенок протягивает ладони и потом прячет их за спину, а педагог «делает промах», приговаривая: «Никак! Вот какой ловкий!» Затем роли меняются: педагог протягивает ладони ребенку и «не успеваает» их спрятать. Педагог хвалит ребенка за ловкость.

«Сильный малыш».

Дети поочередно пытаются разнять сцепленные друг с другом кисти рук педагога, но не могут. Педагог: «Я очень сильная». Ребенок сцепляет кисти своих рук, а педагог не может их разнять. Педагог: «Ты очень сильный». Ребенок разнимает руки педагога, и тот хвалит его за силу.

Пассивная гимнастика.

«Птичка машет крылышками».

(На развитие внимания, ритма движения рук, продолжительности выдоха, звукоподражания).

Педагог встает позади ребенка, ноги ребенка — на ширине ступни {«лапки у птички»}, руки ладонями прижаты к туловищу («Птичка прижала крылышки»).

Педагог поднимает руки ребенка и отводит их немного назад («Птичка подняла крылышки»).

Педагог берет ребенка за кисти и, помахивая ими, опускает его руки вниз. Опуская руки ребенка вниз, говорит: «Кви-кви-кви».

Затем постепенно от пассивных движений можно переходить к активным. Педагог встает перед ребенком, выполняет перед ним знакомое задание, тем самым побуждая его к самостоятельному повторению движений и слов «кви-кви-кви».

«Птичка клюет зернышки».

На развитие внимания, ритманог, представления («птичка»), звукоподражания («клю-клю-клю»).

Педагог встает сбоку от ребенка, сажает его на корточки, нагибает ему слегка голову, затем берет его пальчики и стучит ими об его колени, говоря: «Клю-клю-клю». «Клю-клю-клю».

Педагог поднимает ребенка, ноги у него на ширине плеч {«Птичка встала»}.

Ребенок выполняет задание самостоятельно. Педагог показывает необходимое движение.

Постепенно вводятся упражнения и игры с предметами (обручами, мячами, шарами, булавами) для развития общей моторики. Вначале предлагаются движения с воображаемыми предметами. Например, игра «Мячик прыгает и упал». Игра с воображаемым мячом, который подбрасывают вверх: «Прыг, прыг, прыг и хоп — упал», руки свободно падают вдоль туловища. Ритм музыки меняется.

«Поскоки с воображаемым мячом». («Простодушие»). Музыка М. Глинки.)

Дети двигаются в произвольном направлении поскоками, имитируя подбрасывание маленького мяча вверх попеременно ладонью правой и левой руки. Движения выполняются в соответствии с динамическими оттенками музыки.

«Чья лошадка быстрее?»

Двое детей сидят на стуле и держат в руках палочки длиной 20 см, к которым за шнурочки привязаны игрушечные маленькие лошадки на колесиках на расстоянии 15—20 шагов от детей. Под задорную музыку шнурок наматывается на палочку, лошадки приближаются к детям. Чья лошадка придет первой, тот победит.

Игры и упражнения в положении сидя

«Веселые ножки». (Русская плясовая мелодия «Полянка». Автор упражнения — С. Руднева.)

Дети сидят на стульчиках, упершись руками в бедра, локти в стороны. Такты 1—4: на счет «раз» каждого такта дети выставляют правую ногу на пятку, сильно согнув ее в подъеме, носок смотрит вверх, пальцы свободны. На счет «два» выпрямляют подъем и касаются пола концами пальцев, на счет «два» четвертого такта приставляют ногу к ноге. Такты 1—4 (повторение): то же, левой ногой. Такты 5—8: те же движения сначала правой, потом левой ногой.

Примечание: педагог следит за тем, чтобы при выставлении ноги на носок дети не поворачивали ступню внутрь (не косолапили) и сидели на стульях спокойно, держа прямо спину и голову. Упражнение развивает четкость движений голеностопного сустава, необходимую для исполнения плясовых и танцевальных движений. Когда упражнение выполняется легко и правильно, можно на 5—8-й такты дать движение обеими ногами сразу. Позднее это упражнение можно выполнять стоя.

«Пружинка». (Русская народная мелодия «Ах, вы, сени» в обр. Т. Ломовой. Автор упражнения — С. Руднева.)

Руки на поясе. Такты 1—4: на счет «раз» и на счет «два» каждого такта дети мягкой пружинисто полуприседают, на «и» выпрямляют колени (всего восемь полуприседаний). Такты 5—8: в том же ритме дети восемь раз пружинисто поднимаются на носки и опускаются на пятки, колени при этом не напрягаются.

Примечание. Это упражнение развивает силу и ловкость ступней. Педагог следит за тем, чтобы между движениями вверх и вниз не было остановок и на 5—8 такты

движение не прекращалось, а лишь уменьшалось пружинящее действие в коленях. Необходимо, чтобы дети сохраняли хорошую осанку, а их движения передавали веселый, плясовой характер и динамические изменения в музыке.

Это упражнение рекомендуется повторять в течение всего коррекционного курса.

Игры на развитие мелкой моторики

«Пальчик о пальчик».

Дети сидят перед педагогом, поют и выполняют движения: «Пальчик о пальчик тук да тук (повторить два раза), хлопай, хлопай, хлопай (хлопают в ладоши). Ножками топай, топай (повторить два раза). Спрятались, спрятались (закрыть лицо руками), пальчик о пальчик тук да тук (повторить два раза)».

Эти игры предназначены для развития движений строго определенных частей тела.

«Кулак — ладонь».

Под энергичную музыку дети сжимают левую кисть в кулак, пальцами к себе. Вытянутые пальцы правой руки упираются в кулак левой. Затем кисть правой руки сжимается, а пальцы левой руки вытягиваются и упираются в кулак правой. Движения должны быть быстрыми и точными.

«Покажите руки». (Французская народная мелодия в обр. В. Витлина.)

Дети стоят по кругу друг за другом. Первая часть музыки: дети двигают? ся легкими поскоками в одном направлении. Оканчивают движение прыжком с одной ноги на две и поворотом к центру круга. Вторая часть музыки: дети протягивают руки вперед, показывая ладони (на четные такты), и прячут руки за спину (на нечетные такты). Характер движений, в связи с музыкой шустрый и задорный.

«Качели». (В. Ребиков. Соч. 37, «На качелях».) Дети стоят в колоннах, ноги сомкнуты, руки отведены влево вниз. Такты 1—8: дети, слегка пружиня в коленях, качают вправо и влево руками на каждый такт до уровня плеч, широко раскрывая пальцы рук. Начиная со второй части делают правой ногой шаг в сторону и продолжают качание рук с расставленными пальцами вправо и влево, но сильнее и переносят тяжесть тела с одной ноги на другую. В конце второй части приставляют правую ногу к левой. С третьей части музыки руки медленно и плавно опускают вниз, пальцы смыкают.

Упражнение с мячом. (Ф. Шуберт. «Вальс».)

Дети стоят по кругу вправо друг за другом. В руках у каждого ребенка] небольшой мяч. Руки отведены влево. Первая часть музыки и ее повторение: на нечетные такты дети отводят руки с мячом вправо, одновременно] перенося тяжесть тела на правую ногу; на четные такты подбрасывают мяч влево вверх, переносят тяжесть тела на левую ногу и ловят мяч обеими руками; движения повторяются до конца первой части музыки. Вторая часть] музыки: движения те же, но мяч подбрасывается выше, учитывая усиление звучания второй части. При повторении упражнения дети поворачиваются] кругом,

Упражнение с хлопками. (Ф. Шуберт. «Вальс».) Дети стоят в колоннах, руки за спиной. Такты 1—2: дети плавно переводят руки вперед, легко и четко хлопают три раза в ладоши. Такты 3—4: плавно переводят руки за спину и хлопают в ладоши за

спиной. Такты 5—6 и 7—8: движения повторяются. Такты 9—10: дети плавно переводят руки] вверх и, подняв головы, хлопают в ладоши над головой. Такты 11—12: плавно опускают руки за спину и хлопают в ладоши за спиной. Такты 13—] 14 и 15—16: движения повторяются.

Развитие мимических мышц полезно проводить во время создания определенных ситуаций (помимо перечисленных ранее специальных упражнений), таких, как: «Мы удивились (удивляемся)», «Мы огорчились», «Вкусное варенье», «Горький лук», «Кислый лимон», «Мы веселимся», «Разбилась кукла», «Мама пришла» и т.д. Эти ситуации готовятся с детьми постепенно. Вначале тренируются движения отдельных лицевых мышц, затем мышцы объединяются в комплексы, отражающие такие сложные чувства, как радость, огорчение, обиду, ликование и т.д. Полезно использовать наглядный материал: картинки с изображением людей, лица которых выражают различные чувства. Сначала дети по слову педагога («Покажи лицо сердитого человека») находят соответствующие картинки, рассматривают их, затем, сидя перед зеркалом, придают своему лицу то или иное выражение. Педагог помогает как пассивными движениями (раздвигает пальцами губы ребенка в улыбку или сдвигает к переносице брови, чтобы помочь ребенку нахмуриться, и т.д.), так и словесными объяснениями, вызывая у детей необходимые представления.

Для закрепления умения придавать лицу нужное выражение на занятиях проводятся инсценировки песен, игры-драматизации, разыгрываются этюды.

Развитие внимания на занятиях логоритмикой осуществляется и нескольких направлениях:

- а) специальная стимуляция;
- б) быстрая и точная реакция на зрительные и слуховые раздражители;
- в) укрепление зрительной, слуховой и моторной памяти;
- г) развитие волевой сферы через способность к сосредоточению.

Из логоритмических средств в первую очередь используется слушание музыки. Сидя на стульчиках, дети слушают музыкальные отрывки разнообразного содержания, темпа и характера, например: «Гопак» М. Мусоргского, «Колыбельную» В. Моцарта. Педагог беседует с детьми: «Что ты хочешь делать, когда слушаешь эту, музыку?» («Гопак») — «Кружиться. Хлопать». Этот же вопрос задается к музыке В. Моцарта. Можно дать для слушания «Птичку» Э. Грига и «Марш деревянных солдатиков» П. Чайковского; «Игру в лошадки» П. Чайковского и «Маленький вальс» А. Лядова; «Бульбу» — белорусский танец и «Марш» Р. Шумана; «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик» П. Чайковского и «Петрушку» В. Косенко; украинскую народную мелодию «Коло» и «Медведя» В. Ребикова; «Итальянскую польку» С. Рахманинова и «Дождик» В. Косенко. Слушание музыки педагог сопровождает словесными пояснениями с использованием наглядности. Полезны музыкальные и литературные цитаты, направленные на подчеркивание каких-либо характерных особенностей музыки; иллюстрации, игрушки, пособия. Игрушки «двигаются», «разговаривают» с детьми, получают маленькие театрализованные представления, в процессе которых дети слушают музыку. Используются также книжные иллюстрации, эстампы с изображениями картин природы, труда людей, общественных событий, небольшие карточки, на которых

изображены танцующие и марширующие дети, бегущий мальчик и медленно идущий человек. Слушая музыку, дети показывают соответствующую ей и их представлению карточку. Для развития внимания можно использовать мышечно-двигательные ощущения. Слушая музыку веселого или спокойного характера, дети производят движения с палочками, флажками, кубиками. Для различения частей, фраз произведения, высокого, низкого, среднего регистра, ритмических особенностей используются различные двигательные элементы: постукивание, хлопки, поднятие и опускание рук.

Помимо слушания музыки, для развития различных параметров внимания даются специальные упражнения и игры.

«Зевака», (с музыкальным сопровождением).

Дети идут по кругу, держась за руки. По сигналу педагога останавливаются, делают четыре хлопка, поворачиваются кругом и продолжают движение. Если дается несколько сигналов, то направление меняется после каждого сигнала. Не выполнившие задания выходят из игры.

«Флажок».

Дети идут под музыку в одном направлении. Увидев поднятый флажок, делают поворот кругом, четыре поскока на двух ногах и продолжают идти, но уже в другом направлении.

«Канон». (С. Майкапар, «Маленькая пьеса».)

Канон — движение непрерывное, но поочередное, т.е. на каждый такт один ребенок делает движение справа, потом другой, третий и т.д.

Дети стоят в колонне, положив руки на плечи впереди стоящего. На первый такт впереди стоящий в колонне поднимает руку вверх, на следующий — сзади стоящий поднимает руку и т.д., после того как одна рука поднята, поднимается другая, а потом таким же образом опускается.

Упражнения на внимание. (С. Прокофьев, «Марш».) Дети, маршируя, идут по кругу. Педагог подает сигналы: «зайчики» — дети прыгают, «раки» — идут спиной назад, «птицы» — бегут, раскрыв руки в стороны, «аист» — останавливаются на одной ноге.

Дети рассчитываются на первый, второй, третий и выполняют следующее движение: первые идут по кругу вправо, вторые — влево, третьи на месте хлопают в ладоши. Затем меняются номерами.

Для активизации просодических компонентов речи используется прежде всего пение. Методика обучения та же, что и при заикании.

Проводятся специальные упражнения типа «Живая гамма», «Сирена».

«Живая гамма».

Восемь детей объявляются «живой гаммой». Слева направо, как на клавиатуре, участвующие получают по одному звуку. Педагог как бы играет на этой «живой гамме» небольшие попевки, взмахом руки показывая вступление каждому.

«Сирена».

Это упражнение помогает выработать связь высоты звука с «положением зевка». Нужно представить машину скорой помощи, которая мчится к месту катастрофы. Этот веющий звук то плавно «въезжает» вверх, то также плавно опускается вниз.

Произнося звук [«м»] на низкой ноте и сомкнутых губах при слегка разжатых челюстях, нужно плавно, постепенно, как сирена, уводить его к более высоким нотам, разжимая одновременно челюсти и удерживая сомкнутыми губы. Затем так же, как сирена, постепенно звук [«м»] опускается вниз, и челюсти сближаются. При этом важно удерживать его прочно губами, успевая достаточно разжимать челюсти при движении вверх и сближать их при движении вниз. Подражание сирене хорошо связывается с мелодией. Сначала пропеваются два звука [«ЛЛ»] нижний, как и в речи, воспроизводится плотно сомкнутыми губами при слегка разжатых челюстях и переводится «сиреной» к более высокому звуку с расширением «формы м». Задержавшись на верхней ноте, звук «сиреной» опускается снова к первому звуку, при этом следует слегка сближать челюсти. Затем следует пауза и вдох, «сирена» идет со следующей ноты.

«Налесной полянке». (Слова П. Кагановой, музыка Б. Кравченко.)

По ходу песни дети изображают персонажей и выполняют их движения. Каждый персонаж обозначается своим голосом.

Утром рано на лесной поляне Звонко, звонко зайчик барабанит: Тра-та-та {3 раза}.

Из берлоги вылез медвежонок, Топать, топать начал он спросонок: Топ-топ-топ (3 раза).

Лягушата делают зарядку. Пляшут, пляшут весело вприсядку: Ква-ква-ква (3 раза) и т.д.

Для нормализации голосовой функции у детей с дизартрией необходимо проводить артикуляторные, дыхательные упражнения и движения для мышц шеи, головы. Например: «Головой качает слон, умный слон. Он слонихе шлет поклон, свой поклон». Под мелодекламацию педагога дети наклоняют голову к левому плечу, поднимают, наклоняют к правому плечу, поднимают, наклоняют голову вперед, на грудь, поднимают.

В первом периоде важно обращать внимание на постепенное формирование двигательного навыка. Сначала педагог сам эмоционально, в надлежащем темпе выполняет движение от начала до конца, чтобы дети восприняли целостный образ движения в его динамике. Затем дает расчлененный показ действия в более медленном темпе с пояснением всех элементов, составляющих движение. После этого дети сами воспроизводят действие, слушая указания педагога. Он обращает внимание детей на правильность выполняемых ими действий и поощряет их. Постепенно вводится музыкальное сопровождение, сначала с пояснением педагога, а затем дети самостоятельно выполняют движение под музыку.

Второй период логопедической ритмики используется для развития моторики артикуляционного аппарата, общих двигательных навыков, тонких слухо-произносительных дифференцировок.

Безречевые игры. Показать удивление, огорчение, испуг.

Речевые игры

«Погладь мишку».

Мишка стоит на высоком кубике. Рядом с кубиком стоит гимнастическая скамейка, на которую воспитатель или педагог кладет длинную широкую доску. Это

«горка». Дети идут к горке со словами: «Много нашей детворы ходит к мишеньке с горы», по очереди входят на «горку», сбегают с нее {темп музыки различный}, гладят мишку и садятся на стулья. По сигналу педагога все подходят к медведю и говорят: «Мы к медведю подбежим, зарычит — мы убежим». Один-из детей подает сигнал «Ррр», дети разбегаются. Новое задание: подойти к мишке очень тихо, так, чтобы он не «услышал».

«Поезд».

Дети изображают движущийся поезд. Руки согнуты в локтях, сжатыми кулаками делают четыре круговых движения — вперед, вниз, немного назад, немного вверх, вперед, вниз, назад и т.д., изображая движение колес. Каждое круговое движение рук сопровождается звуком [чч] с небольшим акцентом на первом звуке.

Подражая ритму движения поезда, объединить звуки чк в группы потри, также акцентируя первый из них: чкчкчк чкчкчк круг руками

Не отрывая ноги от пола, дети передвигаются на носках мелкими шажками. Каждый шаг соответствует одному «чк» или одному «ч».

И второй раз то же самое;

Когда передвижение ног отработано в нужном темпе, присоединяется уже натренированное движение рук — повторяется.

Для развития общих движений рекомендуются игры с движениями для верхних конечностей, кисти, пальцев; для нижних конечностей; упражнения с палкой, мячом, на преодоление сопротивления; упражнения для туловища. Широко используется ходьба под музыку по следам на полу с препятствиями между ними в виде дощечек; по нарисованным дорожкам; ходьба на носочках, пятках, на полной ступне.

«Увидели, флажок».

Дети идут по кругу. Педагог: «Олечка, возьми флажок, поведи ребят в кружок, выше флаг наш поднимай, стройно круг свой прошагай». Ребенок с флажком ведет колонну по кругу, через центр на носочках и т.д. Смена ходьбы зависит от смены музыки. Педагог предупреждает, что с флажком надо ходить красиво, не горбиться, не опускать головы.

«Лягушки».

Посередине лежит шнур в форме круга или круг начерчен на полу мелом. Одна группа детей стоит у круга, другая сидит. Педагог и сидящие дети говорят: «Вот лягушки по дорожке скачут, вытянувши ножки. Ква-ква-ква-ква-ква! Скачут, вытянувши ножки». Дети, стоящие по кругу, подпрыгивают, изображая «лягушек». По окончании стихотворения сидящие на стульях дети хлопают в ладоши (пугают «лягушек»), те прыгают в «болотце» — перепрыгивая через черту и присаживаясь на корточки, произносят: «Ква-ква».

Для развития слухо-произносительных дифференцировок важно связать контрастные звуки, например, с-ш с определенными музыкальными образами: [с] — водичка бежит, капель (и музыкальный образ капели), [ш] — пузырь лопнул или змея шипит (и тоже музыкальный образ). То же самое с другими звуками: [з] — комар звенит, [ж] — жук жужжит, [ц] — белочка цокает, [к] — чик-чирик — чирикает воробушек. В зависимости от музыкального образа, воспринимаемого

детьми, в движениях изображается персонаж. Движение сопровождается звукоподражанием. Одна группа детей изображает под музыку летающего жука и жужжит: Ж-ж-ж, другая — комара и звенит: З-з-з.

Третий период. В этом периоде логопедическая работа с детьми, страдающими дизартрией, осуществляется средствами логопедической ритмики, закреплением речевых навыков, двигательных способностей и коллективных взаимоотношений, умением коллективного общения. С этой целью проводятся игры с пением, подвижные игры с правилами (несюжетные, сюжетные, с элементами спортивных игр), игры-драматизации.

«Круг за кругом».

Дети берутся за длинный шнур, конец шнура у водящего. Он ведет детей, и все говорят: «Друг за другом, круг за кругом мы идем за шагом шаг». По сигналу (прекращение музыки) все останавливаются, поворачиваются в круг лицом и говорят: «Стой на месте, дружно вместе сделаем вот так». Педагог (впоследствии дежурный, водящий) показывает любое движение, например, поднимает руки со шнуром вверх и смотрит на него. Дети повторяют. Звучит музыка, дети идут со словами: «Друг за другом...» и т.д. После остановки педагог показывает новое движение, наклон туловища вперед и выпрямление; или поднятие ноги, согнутой в колене, до шнура; или приседание с выставлением ноги вперед и т.д. Каждое упражнение повторяется от 3 до 6 раз. В одной игре допускается 5—6 разных движений.

«Пчелы и медведь».

Дети, имитируя пчел, сидят за стульчиками и жужжат, «медведь» прячется тут же. Педагог подает сигнал: «Пчелы за медом!» Дети «летают» по «полю» от «цветка» к «цветку». В это время «медведь» на четвереньках подходит к улью-стульчику, рычит: «Рр». Педагог: «Медведь на пасеке». «Пчелы» летят и жужжат: «Жжж», а «медведь» на четвереньках бежит к своему «дереву»-стульчику, «пчелы» садятся на стульчики. Кто до «медведя» дотронется, тот становится «медведем». Игра повторяется. Помимо сигналов педагога, образы «медведя» и «пчел» создаются музыкальным сопровождением.

Необходимо подбирать музыкально-ритмический материал «зависимости от характера речедвигательного и общедвигательного нарушений. Группы детей для логоритмических занятий целесообразно комплектовать по сходству нарушений. Так, в одну группу берутся дети с явлениями парезов, неловкие, дискоординированные. Музыкальное сопровождение занятий с этими детьми должно быть ритмичным, стимулирующим движения (марш, полька, галоп, музыкальные произведения с короткими, но четко выраженными ритмическими фразами). Для детей с гиперкинезами, тиками, миоклонусами следует подбирать музыкальные произведения с плавным, спокойным рисунком, с акцентирующими движение фразами; песни обязательно с ритмичным припевом и плавным запевом. Для детей со спастическими явлениями музыка подбирается мелодичная, спокойная, способствующая расслаблению (вальс, колыбельная; музыка, иллюстрирующая явления природы: журчание воды, шум ветерка в листве, шум дождя и т.д.).

Музыкально-ритмические занятия с детьми и взрослыми, имеющими нарушения голоса

В комплексе медико-логопедического воздействия логоритмические занятия способствуют:

- 1) воспитанию голоса: его высоты, силы, тембра, диапазона;
- 2) развитию дыхания: глубины вдоха, продолжительности речевого выдоха;
- 3) развитию артикуляторного аппарата.

Комплексная терапия голосовых расстройств включает медикаментозное, физиотерапевтическое лечение и ортофонические упражнения. Ортофония — специальный метод лечения расстройств голосовой функции артикуляторными, дыхательными и голосовыми упражнениями. Цель ортофонического лечения — восстановление нарушенного автоматизма в работе гортани, в функциях дыхания и артикуляции. Важным принципом лечения голосовых расстройств является преемственность логопедической, логоритмической и лечебной работы, проведение функциональной терапии на всех этапах восстановления голоса. Поэтому развитие дыхания, артикуляционной моторики и голоса на логоритмических занятиях обеспечивает в значительной мере эффективность комплексной работы.

Для развития артикуляционного аппарата проводятся упражнения для губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба. Упражнения выполняются ритмично, под счет, на акцент в музыке. Предлагаются и дидактические игры: «Веселый язычок», «Вкусное варенье», «Почистим зубы», «Кошка спинку выгибает» (поднятие спинки языка с открытым ртом), «Маятник», «Как мы улыбаемся», «Пароход гудит» и др.

На занятиях со взрослыми повышается степень самостоятельности в тренировке артикуляционного аппарата и усложняется тип задания.

«Придумайте и покажите».

Занимающиеся строятся в две шеренги друг против друга и рассчитываются по порядку. Педагог называет любой номер. Тот, у кого этот номер, выходит из шеренги и показывает три разных движения для губ (языка). Затем вызывается занимающийся из другой шеренги и показывает три новых упражнения, не похожих на прежние. Если одно из упражнений уже было, команде начисляется одно штрафное очко. Состязание продолжается 5—6 минут. Итог подводится по сумме штрафных очков.

Можно предложить задания на сочетание артикуляторных поз и движений разными частями тела: округлить губы и руками показать обруч; вытянуть губы вперед «трубочкой» и соединить вместе руки, вытянутые перед собой, на уровне плеч; открыть широко рот и раскрыть руки в жесте: правая — высоко вверх, левая отведена вниз-назад и т.п. В задания между тренирующимися вносится элемент соревнования.

К указанным упражнениям присоединяется голос и контроль за дыханием: руки развести в стороны (вдох), соединить медленно перед грудью на уровне плеч до смыкания ладоней при одновременном произнесении звука [у] с упруго вытянутыми вперед губами; потянуть руки вверх, подняться на носки (вдох), опуская руки вниз через стороны и постепенно приседая на корточки, произносить длительно: «О-о-ох» и т.д. Подобные упражнения полезны для развития дыхания.

Дыхание состоит из трех фаз: выдоха, паузы и вдоха. Во время тренировок следует учиться длинному ровному выдоху. Вдох произвольный, руководить им не следует. Важна вторая фаза — пауза. Она подсказывает, когда и сколько нужно вдохнуть. Е.А. Лукьянова предлагает заменить слово «вдох» условным термином — «возврат дыхания». Тогда три фазы дыхания обозначатся так: выдох, пауза (ожидание), «возврат дыхания». «Возврат дыхания» обязательно должен быть носовым. Вдох ртом менее удобен и дает организму меньше кислорода.

Для выработки правильного трехфазного дыхания нужно работать в трех направлениях:

- 1) усвоение приемов дыхания, снимающих утомление;
- 2) развитие дыхательной мускулатуры путем специальных упражнений;
- 3) применение приемов рационального дыхания в движении.

Развитие дыхания по данной системе строится на речи, пении и движении. На занятиях проводятся упражнения на медленное чередование слогов, соединение согласных, быстрые дикционные упражнения, упражнения на задержку согласных при произнесении текста. В пении развитие дыхания происходит за счет исполнения вокальных упражнений и песен. И ко всему этому добавляются движения: элементы классического танца, гимнастические и ритмические комбинации с речевыми и певческими упражнениями.

Освоение трехфазного дыхания начинается с упражнения сидя: сесть прямо, плечи расправлены, руки свободно опущены на колени. В этой позе должна быть подтянутость, но без лишнего напряжения. Следует первая фаза — выдох: губы вытянуты вперед, через плотно сжатые губы произносится звук [п], а затем воздух выдыхается на звук «ффф». При выдохе не должны резко опускаться плечи и грудь. После выдоха наступает вторая фаза — пауза — ожидание «возврата дыхания». Педагог говорит: «Впустим воздух через нос, ничего не добавляя, и снова «подуем на свечу» через «пфф». Опять ждем, когда дыхание вернется. Выдох — «пффф», пауза, возврат дыхания. Это первое упражнение выполняется сидя, стоя и лежа. Лежа человек дышит правильнее, он хорошо чувствует паузу. При окончании выдоха, не изменяя его ровности, нельзя отдавать дыхание до конца. Трехфазное дыхание надо тренировать понемногу, но часто: в день по 8—10 раз, по 2—3 выдоха подряд сидя, стоя и лежа. Выдох на согласных звуках тренируется со 2—3-го занятия на звуке с. Сначала выдуть на «пфф», выдержать паузу и дожидаться «возврата дыхания», затем после выдоха, паузы и «возврата дыхания» произнести продолжительное «есс» («ш», «ф», «х»). Упражнение повторяется по 2—3 за: «пф — есс» — пауза, возврат дыхания; «есс» — пауза, возврат дыхания; «пф» (отдых). Затем тренировка выдоха продолжается на звуках [ж], [з], на низких тонах голоса по схеме. При выполнении упражнения полезно держать мускулы брюшного пресса слегка подтянутыми (как при стойке «смирно»), тогда диафрагма при выдохе дольше держится опущенной и выдох получается более замедленным, дыхательная мускулатура становится напряженной, что помогает ее развитию. Тренировка выдоха продолжается на звуке [р] по той же схеме: «пф» плюс «смирно»; «ррр» — пауза — возврат дыхания; «ррр» — пауза — возврат дыхания.

Для развития длинного выдоха на гласных звуках необходимо тренировать подвижность гортани и мягкого нёба. Положение зева с поднятым мягким нёбом и опущенной гортанью принято называть «положением зевка». Это положение получается в том случае, если начать широко зевать и перебить этот зевок, прикрыв рот. Мягкое нёбо сильно поднимается, а гортань опускается. В таком положении губы плотно смыкаются, собираются к центру и звучит звук {«м»\ на собранных, плотно сжатых губах. При этом звук резонирует в груди. После того как пациент освоит « положение зевка » на выдохе [«м»], можно приступить к отработке дыхания на гласных звуках, начиная с гласного [«у-»], требующего широкого положения зева. Схема: «пф» (на возврате дыхания форма «м»); «м-уу» — пауза — возврат дыхания (форма «м»); «м-уу» — пауза — возврат дыхания; «пф» — отдых. Далее звук [«-и»] сочетается с гласными [«о»] («мо»), [«а»] («ма»), [«э»] («мэ»), [«ы»] («мы»), [«и»] («ми»). Потом на одном выдохе, произносятся три слога: «момэму» и «момаму».

Тренировка выдоха на «пффф» и ссс с движением проводится так: стоять прямо, вытянутыми руками делать плавные круги. Направление меняется, начинают круг то снизу вверх, то сверху вниз. Повторять упражнение на протяжении двух-трех «пф».

«Пф», «ссс» — плавный круг руками — пауза — возврат дыхания; «ссс» — пауза — возврат дыхания.

Вокальные упражнения помогают контролировать продолжительность выдоха. Пропевание звука [«р»\ сначала только от нот ре-бемоль, ре, ми-бемоль. Все вокальные упражнения также, как и речевые, начинаются с «пф». Затем мелодия поется на слоги: в тоне от ре-бемоль — «мы-и», от ре — «мы-и», от ми-бемоль и ми — «мо-о». Слоги поются на одной ноте, затем постепенно поднимаются по полутонам.

На одной ноте слоги «момэму», на другой — «момаму». Ритм остается, как в речи: на «хмо» — небольшая остановка, «мэ» и «ма» пропеваются быстрее, продолжительнее всего звучит «му». Начинать и заканчивать следует на выдохе «пф». Звук должен быть ровным и негромким. Форма «м» не должна нарушаться движением губ вперед. Когда эти три слога начнут звучать ровно и спокойно, попробовать пропеть четыре «мамэмаму». Так же, как и в речевом упражнении, на «мо» и «му» делается остановка, а «мэ» и «ма» пропеваются быстрее. Затем соединяют все гласные. «Пф» (на возврате дыхания подготовка формы «м»), «мы-и-момэма-му» — пауза — возврат дыхания (подготовка формы «мы»), «мы-и-момэма-му» и т.д. Очень хорошо тренировать дыхание на повторении короткого согласного звука [сед]. Сначала берется спокойный ритм как бы четвертями:

«пф» — пауза — возврат дыхания — затем звук произносится чаще — группами шестнадцатых: «пф» — пауза — возврат дыхания — и т.д.

Полезно для тренировки выдоха сочетание звуков «хчк». Темп сначала медленный: пф — пауза — возврат дыхания — затем ускоряется темп, звуки «чк» объединяются в группы по три: «пф»пауза — возврат дыхания и т.д.

Первые доли слегка акцентируются. Главным показателем экономного выдоха является ровность звучания и его свобода. Длина звуковых линий увеличивается по

мере развития дыхательной мускулатуры, ровности же нужно добиваться с самых первых занятий.

Когда на экономном выдохе образуются звуки, слушателю кажется, что они длятся бесконечно. Этим признаком и проверяется правильность подачи дыхания в речи и пении.

После усвоения продолжительного выдоха при напряженной мускулатуре диафрагмы необходимо научиться освобождать мускулатуру тела во время дыхания. После «пф» произносится слог «му», как обычно, при подтянутом корпусе, стойке «смирно» и на хорошей форме «зевка»; затем, не истратив дыхания до конца, «му» переводится в мягкий, ослабевающий звук «х», одновременно тело нужно расслабить. При этом на звуке [«х»\ освобождается вся мускулатура тела. В начале следующего слога опять возвратиться к стойке «смирно», а на звук [«х»\ вновь расслабиться. Слоги обычно строятся с применением согласного [«ж*»] и звуков [«з»\ и(сж)]: «пф-му-xxx» («смирно», расслабиться) — пауза ~ возврат дыхания; «мо-xxx» («смирно», расслабиться) — пауза — возврат дыхания. Также строится упражнение на слогах «ма-xxx», «мэ-xxx», «мы-xxx», «жу-xxx», «жо-xxx», «жа-xxx», «жэ-xxx», «жи-xxx», «зу-xxx», «зо-xxx», «за-xxx», «зэ-xxx», «зы-xxx». Это упражнение тренирует длинный выдох и учит освобождать мускулатуру.

Необходимо воспитывать также звучание на опоре дыхания. «Опертое» и «неопертое» звучание разное. При «опертом» звучании звук голоса очень плотный и насыщенный, а в области диафрагмы ощущается напряжение. Значит, когда голос насыщен, а мускулатура диафрагмы собрана, звук «опертый». «Опоре» звука помогает положение «смирно» — подбор брюшного пресса.

Звуки должны резонировать совершенно одинаково — в грудном резонаторе. Первые четыре гласные: [«о»], [«а»], [о] строятся сразу на форме «м» и легче в нее переходят. Последняя гласная «ы» переходит в км» с перестройкой: «пф» — «бууу» — «mmm» (сбрасывать «м») — пауза — возврат дыхания — «бааа» — «mmm» (сбрасывать «м») — пауза — возврат дыхания — «бэээ» — «mmm» (сбрасывать «м») — пауза — возврат дыхания — «быыы» — «mmm» (сбрасывать «м») — пауза — возврат дыхания — «пф.». Особенно внимательно надо следить за формой гласных «а*, «ь». После месяца тренировки следует менять первый согласный, например, заменить звуками «ж», «з» [«пф»-«жж»-«уу»-«mmm» — пауза — возврат дыхания — «жж»-«оо»-«mmm» и т.д.; «пф»-«зз»-«уу»-«mmm» — пауза — возврат дыхания — «зз»-«оо»-«mmm» и т.д.

Дикционные упражнения. Дикция — степень ясности произношения в речи и пении. Дикционные упражнения нужны для нормализации голосовой функции. Например, необходимо на одном выдохе предельно ясно выговаривать сочетание слогов: «птаптэпти». Первый слог произносится слегка растягивая гласный: «птаап-тэпти». Начинают произношение с медленного темпа, постепенно его убыстряя. Для мускулатуры губ проделывают следующие упражнения:

рот закрыт, губы как можно плотнее собраны к центру и затем не спеша растягиваются в широкую улыбку. Потом — снова к центру и снова улыбка. Губы ни на минуту не должны быть безвольными. Движения чередуются несколько раз: сначала по 3—4 раза подряд, потом по 5—6 раз. Для развития хорошей дикции и

опоры дыхания даются упражнения-скороговорки: «От топота копыт пыль по полю летит». Текст произносится на низких тонах, негромко, но очень упрямо и зло, как бы коротко ударяя по каждому слогу. Звук должен упруго отскакивать. Для этого согнуть в локте правую руку, прилагая ее к боку, собрать в кулак и коротко ударять над раскрытой левой ладонью так, как будто это упругая резиновая подушка или пружина, от которой кулак сам собой отскакивает. «Пф», от-то-по-та-ко-пыт-пыль-по-по-лю-ле-тит». Темп должен быть очень сдержанным, даже медленным.

Вокальные упражнения, пение песен также служат для выработки плавного выдоха, но необходимо соблюдать синхронность с логопедическими занятиями. Занятия пением начинают после проведенного лечения, после острого периода функционального заболевания голосовых складок, гортани.

Например:

1) педагог поет (протягивает) первый звук, больные повторяют, идет как бы настройка перед началом песни;

2) исполнение музыкальных попевок в различных тональностях;

3) исполнение музыкальных попевок на более высоких и более низких звуках;

4) использование при пении движений руки {элементы дирижирования}, показывающих, как петь: выше или ниже;

5) пение без музыкального сопровождения.

Эти упражнения помогают развить точную вокальную интонацию. Начинать пение лучше с гласных [<ga.s>], [<го#J, [о*], [<г*] и их сочетаний в пределах «до» «ре» первой октавы и «до» («до диз») — «ре») второй октавы. Затем пропеть свое имя или имя и отчество, пропеть диалог: «Как тебя зовут?» — Меня зовут Аня» и т.д. Или: «Какая сегодня погода?» — «Сегодня пасмурная погода». Далее импровизируются звукоподражания «гау», «куку» на низких и высоких тонах; например, утка и утенок, гусь и гусенок. Диалоги между ребенком и взрослым. Педагог распекает с большими слоги, ясно выговаривая согласные в конце слов. Для этой цели берутся носовые звуки: «динь-динь», «бомбам», «дон-дон», «бим-бом», «тили-тили-боя» и другие сочетания. Конечный сонорный звук протягивается как можно дольше. Далее для пения подбираются песни с короткой фразой, насыщенные гласными звуками и звонкими согласными. Например, «Баю-баюш-ки-баю, баю Оленьку мою» и другие подобные колыбельные песни. Учитываются интересы больных, поются их любимые песни в середине и конце коррекционного обучения, когда они овладевают певческими навыками.

Осторожно следует развивать голос средствами пения у больных с органическими нарушениями голоса вследствие стеноза гортани, папилломатоза, после хирургического вмешательства; уделять внимание постепенности воспитания голоса, созданию опоры на диафрагмальное дыхание; обращать внимание на то, чтобы голос звучал в грудном отделе (контролировать звучание рукой).

Занятия по воспитанию правильного голоса рекомендуется начинать с певческих и речевых упражнений сначала без движений, пропевать двухголосные песни, каноны. Но большая часть времени должна быть посвящена работе над звуком при движении. Исполняются упражнения и песни с танцем, с комбинациями ритмики или гимнастики. Чем старше больной по возрасту, тем больше предлагается

упражнений, связанных с движением, тем сложнее становятся задания перед ними, тем больше эти задания требуют времени для подготовки.

Проверка звуковой тренировки с движением проводится не только на логоритмических, но и на логопедических занятиях. Логопед смотрит придуманные занимающимися комбинации и вносит свои поправки, на основе которых больные дорабатывают то или иное упражнение самостоятельно, а затем вновь выполняют его на логоритмическом занятии. Таким образом, логопед и логоритмист дополняют друг друга в работе над нормализацией голоса больного.

Вопросы и задания

1. Каковы особенности нарушения моторики у лиц с дислалией и дизартрией?

2. Назовите двигательные расстройства при различных формах дизартрии.

3. Каково значение игр и упражнений в подготовительный период коррекции нарушений звукопроизношения?

4. Приведите примеры игр и упражнений на развитие слухового внимания, речевого слуха, фонематического восприятия, артикуляционной моторики и т.д., используемые на логоритмических занятиях с детьми, страдающими дислалией.

5. Каковы особенности проведения занятий по логопедической ритмике с людьми, страдающими ринолалией?

6. Назовите логоритмические средства для снятия назализации.

7. Назовите задачи логоритмического воспитания детей с дизартрией на каждом этапе логопедической работы с ними.

8. Приведите примеры упражнений лечебной гимнастики для детей с дизартрией.

9. Каково значение работы по воспитанию дыхания у людей с нарушениями голоса?

10. Приведите примеры упражнений трехфазного дыхания на согласных звуках.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ

Различают три формы алалии: две из них — моторная и сенсорная — связаны с нарушением речевых анализаторов (речедвигательного и речеслухового); третья — оптическая алалия — возникает при патологии центрального конца зрительного анализатора.

При анализе речевой патологии у ребенка с алалией необходимо выделить так называемые «негативные» симптомы, связанные с недоразвитием отдельных сторон речи, и «позитивные», связанные с попытками ребенка приспособиться к своей речевой недостаточности.

Одной из важных задач логопедических мероприятий является «управление» аномальным речевым и психическим развитием, возможное его «выравнивание». Этому в значительной мере способствует логопедическая ритмика.

1. НАРУШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, СЕНСОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ

Патология премоторных зон коры вызывает эфферентную моторную алалию, которая оформляет не только картину речевого недоразвития, но и всю психическую деятельность ребенка: трудности контакта с окружающими, легкую тормозимость в новой, непривычной обстановке, частые реакции негативизма, склонность к образованию стереотипии, отрицательное отношение к новому, трудное переключение с одного вида деятельности на другой, медлительность всех

психических процессов, скованность, неловкость моторики. У детей наблюдаются нарушения координации, переключаемости, общих движений, тонкой произвольной моторики рук, пальцев, орального праксиса вследствие кинетической апраксии.

Патология постцентральных зон коры головного мозга обуславливает моторную афферентную алалию. У детей нарушена глубокая проприоцептивная чувствительность, в силу чего дефектно формируется артикуляционный праксис (кинестетическая апраксия). Она сочетается у многих детей с недоразвитием всего праксиса: общего, ручного, пальчикового, мимического. У детей имеется потребность в речевом общении с окружающими.

У всех детей с моторной алалией выявляются:

1) разнообразная неврологическая симптоматика, которую следует учитывать при речевых и двигательных нагрузках: повышенное внутричерепное давление, гемиатрофические изменения в костях черепа, изменения со стороны глазного дна, легкая сглаженность носогубной складки, слабость лицевого, подъязычного и в целом черепно-мозговых нервов, что обуславливает картину центральных параличей и парезов артикуляционной мускулатуры;

2) симптомы пирамидной недостаточности (изменение тонуса) и недоразвитие моторики, которые выражаются в нарушениях походки, сутулости, слабости правой руки (многие дети пользуются левой рукой при еде, игре, рисовании; охотнее бросают мяч левой рукой; прыгают на левой ноге, толкают ею мяч);

3) органическая симптоматика с преобладанием левостороннего пирамидного синдрома в виде мышечной дистонии, с повышенными сухожильными рефлексоми слева, пошатывание в позе Ромберга, легкий мозжечковый синдром;

4) нарушения оптико-пространственного праксиса;

5) симптомы пониженной активности коры головного мозга: дети склонны к тормозным процессам, в игровой деятельности проявляют робость, вялость, быстро утомляются;

6) симптомы повышенной возбудимости коры головного мозга: дети проявляют неуравновешенность и суетливость в поведении, двигательны беспокойны, невнимательны, не доводят игру до конца;

7) значительная задержка интеллектуального развития у части детей с алалией, которая обуславливает снижение игровой активности: дети не понимают содержания и правил игр, их игры носят однообразный подражательный и манипулятивный характер. В дальнейшем, приобретая на логопедических занятиях определенный запас слов, дети самостоятельно не используют его в игре;

8) нарушения высших психических функций: неустойчивость внимания; «застреваемость» на выполнении какого-либо задания; нарушения зрительного гнозиса (особенно цветового: не различают цвета и оттенки — розовый, серый, голубой, коричневый; форму и величину фигур и предметов); особенности мышления: слабость обобщения, некоторая непоследовательность рассуждений, замедленность и туго подвижность мыслительных процессов;

9) особенности поведения: трудности контакта с окружающими, легкая тормозимость в новой и непривычной обстановке, реакции негативизма, склонность к образованию стереотипии.

У детей с сенсорной алалией выявляются:

1) неврологическая симптоматика: легкая асимметрия оскала, двусторонняя пирамидная симптоматика, спастические гемипарезы, слегка гидроцефальный череп. Со стороны черепно-мозговые нервов грубой патологической симптоматики не обнаруживается;

2) нарушения двигательной сферы: общее двигательное беспокойство, иногда легкий хорееподобный гиперкинез;

3) нарушения высших психических функций: оптико-пространственного гнозиса, неустойчивость и истощаемость внимания (наступает через 5 минут после начала работы), снижение интеллекта;

4) трудности поведения: неусидчивость, эмоциональная лабильность, повышенная возбудимость или чрезмерная застенчивость, легкая тормозимость, упрямство.

Н.И. Трауготт отмечает, что при этом дети с сенсорной алалией контактны, пристально следят за действиями окружающих, стараются догадаться о требуемом, используя жест и мимику говорящего. Большинство детей умные, любознательные, для них нетипично проявление психопатоподобных особенностей личности, которые часто наблюдаются при моторной алалии.

При патологии центрального конца оптико-пространственной системы наступает оптическая алалия. Наблюдается нарушение анализа и синтеза по оптико-пространственным признакам, несформированность оптико-пространственного гнозиса. Ребенок плохо узнает предметы окружающего мира, не может соотносить их с изображением, не дифференцирует рисунки, отличающиеся небольшим количеством признаков, — кошка, собака, волк, лиса. Номинативный словарь беден. Формирование предикативного словаря нередко опережает образование номинативных форм. Признаки предметов не дифференцируются, и в речи нет слов, их обозначающих. Слабо формируются пространственные представления (вперед, назад, вверх, вниз, далеко, близко, рядом и т.д.), нарушено префиксальное образование (убежал, выбежал, перебежал...), плохо формируются предложные конструкции (в, на, под, через, над...).

Оптическая алалия в чистом виде встречается редко. Наиболее подробно ее описала В.К. Орфинская, определив, что при оптической алалии недоразвитие речи вторично.

При обучении детей с алалией должна проводиться систематическая коррекционная работа, направленная на формирование памяти: слуховой, зрительной, моторной; внимания: слухового, зрительного, произвольного; мышления, психомоторики и других сторон психической деятельности.

2. ПОЭТАПНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ

В логопедической практике работа с детьми, страдающими разными формами алалии, проводится в течение четырех этапов. В соответствии с ними осуществляется логоритмическое и музыкально-ритмическое воспитание.

На первом этапе создаются условия для установления контакта с детьми, несмотря на индивидуальность каждого ребенка; в поведении детей на первых занятиях выделяются общие признаки: отсутствие направленного интереса к игрушкам, отказ от общения, ослабленность ориентировочной деятельности, страх новой обстановки. Вначале педагог устанавливает внеязыковой контакт с ребенком. Это объясняется тем, что любая инструкция, оценка, в том числе похвала, являются ограничением спонтанной активности, так как в этом случае навязывается определенный модус поведения. Кроме того, попытки сразу же установить с ребенком речевые контакты либо навязывание определенных видов деятельности без учета доступного самому ребенку уровня коммуникации могут сразу же создать атмосферу непонимания между педагогом и детьми. На первых занятиях привлекаются мимические, ритмические, действенные формы взаимодействия, ласковая, ободряющая улыбка, поощрительный кивок головой. Используется тактика выжидания, и формируются внеязыковые контакты с каждым ребенком. Поэтому музыкальный руководитель так же, как и логопед, с большой выдержкой и терпением, тактом и вниманием к ребенку на первых занятиях выявляет его двигательные и музыкальные возможности.

Затем формируются и корректируются движения детей, а именно: основные движения, общеразвивающие и двигательные комплексы в подвижных играх. Основные движения (ходьба, бег, прыжки, равновесие, лазание, метание) благоприятно влияют на всестороннее физическое развитие детей: укрепляют и развивают мышцы, улучшают работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, обогащают двигательный опыт детей, способствуют укреплению нервной системы, благотворно влияют на соотношение возбудительных и тормозных процессов в коре головного мозга. Это создает у ребенка уравновешенное нервно-психическое состояние.

Общеразвивающие упражнения всесторонне воздействуют на организм детей и приучают их к четким и точным движениям, выполняемым в определенном темпе и ритме, с музыкальным сопровождением. В зависимости от преимущественного воздействия на отдельные группы мышц, общеразвивающие упражнения делятся на упражнения: а) для рук и мышц плечевого пояса; б) для ног; в) для мышц туловища. Они могут проводиться без предметов и с предметами (флажками, обручами, палками, мячами). В задачу этих упражнений входит: гармоничное развитие разных групп мышц ребенка, умение управлять движениями, воспитание правильной осанки.

Упражнения для развития мышц шеи.

Исходное положение: руки подняты вверх. Посмотреть на них, подняться на носки, опустить руки; наклонить голову назад (посмотреть на потолок); опустить голову вперед из положения сидя на полу, вытянув ноги.

С упором рук сзади; из положения сидя на полу, скрестив ноги, расслабленно опустить голову вперед, назад и т.п.

Для верхних конечностей и плечевого пояса.

Исходное положение: руки разведены в стороны. Прodelать взмахи вперед с хлопками в ладони; круговые движения руками — одной или двумя, как крыльями

мельницы; сжать пальцы в кулак и разжать; руки опустить безвольно из положения в стороны и пр.

Для туловища.

Исходное положение: ноги врозь, руки на поясе. Наклониться, не сгибая колен, постараться коснуться двумя руками носка правой (левой) ноги, выпрямиться, руки поставить на пояс; поднять с пола предмет (флажок, палку, мяч), по возможности не сгибая колен, передать предмет, с поворотом туловища из положения ноги врозь, следующему в колонне.

Для осанки.

Исходное положение: опуститься на колени, руками опереться в пол. Поочередно поднимать прямые ноги вверх; свободно ползать по ковру между предметами. Сделать качалку: прижать руками колени к груди, лечь, затем сесть в исходное положение; стоя на коленях, руками опираясь о пол перед собой, выгибать позвоночник в области поясницы и прогибать его («кошка выгибает спину»).

Для нижних конечностей.

Исходное положение: стоять прямо, ноги врозь. Смыкать и размыкать носки; поднимать ноги, согнутые в коленях; подскокить на месте на двух ногах; полуприсесть; выставить ноги поочередно на носок вперед, назад и в сторону; присесть на всю ступню; вытянуть руки вперед (ступни сомкнуты); присесть парами; присесть с хлопками рук над головой, перед грудью и т.д.

На равновесие.

Ходьба через «лужу», «камень» (педагог чертит мелом на полу круги). Прыжки на одной ноге; ходьба и стояние на носках; стояние попеременно на одной ноге, как цапля; ходьба по прямой линии, с грузом на голове, на носках.

На координацию движений.

Исходное положение: стоять прямо, ноги врозь. Делать движения руками с флажками над головой в стороны, назад, вперед и т.д.; катать мячи, обручи друг другу, стоя в шеренге; бросать малый мяч в обруч, обруч должен быть на высоте 1 метра от пола; бросать мяч сверху, об пол, по воздуху партнеру; бросать мяч через голову при ходьбе по кругу; подбросить мяч вверх, быстро повернуться и успеть поймать его; подбрасывать мяч под ногу (правую, левую), на бегу и т.д.

Эти упражнения способствуют исправлению таких физических недостатков, как сутулость, некоординированность, неловкость и нечеткость движений и т.п.

С общеразвивающими упражнениями тесно связаны упражнения на построение и перестроение: построение в колонну по одному, построение в шеренгу, в пары, в круг, перестроение из одного круга в несколько; из одной колонны в несколько, повороты направо и налево и т.п. Эти упражнения учат детей ориентировке в пространстве, организованности, четкости, самостоятельности, умению переключиться с одного вида деятельности на другой.

Подвижные игры.

Развивают у детей умение ориентироваться в пространстве, изменять темп движений, ритмично двигаться, воспитывают ловкость. В свободной и эмоциональной форме способствуют закреплению навыков, полученных детьми на занятиях по развитию движений. В начале коррекционного курса используются

подвижные игры с построениями и перестроениями, например: «Быстро встань в колонну», «Построй шеренгу, круг, колонну», «Два и три», «Река и ров» и др.

«Два и три».

Дети под музыку ходят или бегают врассыпную. На сигнал педагога «два» дети образуют пары с любым находящимся рядом ребенком, берутся за руки и бегут к заранее условленному месту (флажку), где строятся пара за парой в том порядке, в котором они подбегают. На сигнал «три» дети образуют тройки и затем уже бегут к месту построения.

«Река и ров».

Дети строятся в колонну по одному. Справа от колонны — «ров», слева — «река». Через «реку» надо переплыть: идти, имитируя руками движения пловца. Через «ров» — перепрыгнуть. По сигналу педагога: «Ров — справа», дети поворачиваются направо и прыгают вперед. Тот, кто прыгнул в другую сторону, считается упавшим в «реку», ему помогают выбраться, подавая руку. Затем все возвращаются к начальному построению. По сигналу: «Река — слева», дети поворачиваются налево и «плывут на другой берег». Тот, кто ошибется, попадает в «ров». Ему подадут руку, и он возвращается к играющим.

Как только появляются элементы спонтанной деятельности (одни сразу создают сюжетную игру, повторяют движения, танцуют; другие молча перебирают игрушки, ленты, мячи, катают обручи; третьи заинтересовываются песней), возможен переход к речевым контактам. Эффективным способом продуцирования речевых контактов является название действий ребенка, музыкальных игрушек и инструментов, с которыми он играет, игровой атрибутики. У ребенка повышается ориентировочная деятельность, возникает либо усиливается спонтанная речевая и действенная активность. Так, в действенной и речевой формах, принимая и поощряя спонтанную деятельность, необходимо достигнуть устойчивых контактов с детьми. Этому способствует прием совместной деятельности (игры) с одним ребенком или со всеми детьми. Поэтому необходимо, чтобы на логоритмических занятиях присутствовали логопед и воспитатель, которые включались бы в подвижные игры детей, в выполняемые ими упражнения с предметами, звуковыми игрушками. Музыкальный руководитель обсуждает с логопедом план занятий, определяет музыкальное сопровождение деятельности детей. Музыка и игровая атрибутика создают условия для насыщенного эмоционального общения между взрослыми и детьми, обогащают фонд положительных эмоций, которые тормозят отрицательные переживания.

На первом этапе коррекционной работы педагогу необходимо изучить внутрисемейные отношения ребенка, так как эффективность воспитательного воздействия во многом зависит от включения родителей в коррекционный процесс. Необходимо привлекать к участию в играх детей, способствовать выполнению заданий дома (спеть попевку, песню; поиграть, используя звукоподражание; потренировать в двигательных упражнениях и т.д.). Желательно присутствие родителей и на логоритмических занятиях. Помимо помощи, которую могут оказать родители педагогу, наблюдения за детьми и родителями помогают последнему выяснить их воспитательные позиции, вскрыть причины внутрисемейных

трудностей или конфликтов. Игровые ситуации на занятиях позволяют понять не только представления родителей о воспитании, но и непосредственный, реальный процесс взаимодействия взрослых и детей. Так как на первом этапе начинается работа по организации детского коллектива, необходимо использовать коллективные виды деятельности: построения в шеренгу, парами, тройками; ходьба по кругу, «змейкой»; подвижные игры, в которых от совместных усилий зависит результат, и т.п.

По мере нормализации двигательной и речевой сфер у детей на логоритмических занятиях проводятся подвижные игры с бегом, прыжками, лазанием, с метанием и ловлей. Например: «Быстро возьми, быстро положи», «Перемени предмет», «Кто скорее докатит обруч до флажка?», «Жмурка с колокольчиком», «Два Мороза», «Паук и мухи», «Кто быстрее перенесет предметы?».

«Ловишка» из круга».

Дети стоят по кругу, взявшись за руки. «Ловишка», назначенный педагогом, находится в центре круга. Играющие идут по кругу вправо или влево (по указанию педагога) и говорят:

Мы веселые ребята.

Любим бегать и скакать.

Ну, попробуй нас догнать!

Раз, два, три — лови!

На последнем слове все дети разбегаются, а «ловишка» догоняет их.

Пойманный временно отходит в сторону. Игра продолжается, пока «ловишка» не поймает 2—3 детей. По сигналу педагога: «В круг» — все становятся в круг. Игра возобновляется с новым «ловишкой». Правила: бежать можно только после слова «лови». Пойманным считается тот, кого коснулся «ловишка».

«Мы веселые петрушки».

Дети, подпрыгивая с ноги на ногу, идут по кругу и говорят:

Ну, попробуй нас догнать!

Раз, два, три — лови!

Мы веселые петрушки.

Любим прыгать и скакать.

На последние слова дети делают шаги назад из круга. После слова «лови» разбегаются; «ловишка», стоящий в кругу, ловит убегающих. На слова педагога: «Раз, два, три — в круг скорей беги» — дети строятся в круг.

«Ловишка», дай руку!»

Дети стоят врассыпную, педагог назначает водящего. Он выходит на середину зала, говорит: «Я ловишка» — и догоняет детей. Нельзя пятнать того, кто подает руку. Подавать руку можно только тому, кто убегает от «ловишки» {нельзя бегать парами}. Тот, кого водящий коснулся рукой, становится «ловишкой». Он должен остановиться, поднять руку и сказать: «Я ловишка». Новому «ловишке» не разрешается сразу же касаться рукой прежнего водящего.

Игры с прыжками

«Не попадись».

Педагог чертит круг, дети стоят за кругом на расстоянии полушага. Педагог назначает одного из играющих водящим, и тот становится в круг в любом месте. Дети прыгают через линию в круг. Водящий бежит в кругу, стараясь коснуться играющих, когда они находятся внутри него. При приближении водящего все возвращаются за линию. Тот из играющих, до кого дотронулся водящий, считается проигравшим, но продолжает участвовать в игре. Через 30—40 сек педагог останавливает игру и считает проигравших. Затем выбирается новый водящий из тех детей, кого ни разу не смогли запятнать.'

«Волк во рву».

Посередине зала чертятся две линии на расстоянии 70—100 см одна от другой — что «ров». В стороне очерчен «дом коз». «Волк» располагается во «рву», а «козы» — в «доме». По сигналу педагога: «Козы, на луг» — дети бегут на противоположную сторону зала, перепрыгивая через «ров» («волк» в это время «спит» и не трогает их). Затем педагог говорит: «Козы, • домой!» Дети перебегают на другую сторону зала — в «дом», перепрыгивая через «ров», а «волк» старается их поймать {коснуться}. После 2—3 перебежек все пойманные «козы» возвращаются в свой «дом» и назначается новый «волк» (но не из числа пойманных).

Вариант игры. Во «рву» находится не один, а два «волка». Чертятся два круга на расстоянии 3—4 м, в каждом — по «волку».

Игры с лазаньем

«Медведи и пчелы».

Играющие делятся на две группы: «медведей» и «пчел». На расстоянии 3—5 м вправо от гимнастической стенки очерчивается «лес», а на расстоянии 8—9 м на противоположной стороне находится «луг». Пчелы помещаются на гимнастической стенке — «улей». По сигналу педагога «пчелы» летят на «луг» и жужжат. Как только «пчелы» улетят, «медведи» влезают на стенку — в «улей» и лакомятся «медом». По сигналу: «Медведи» «пчелы» — летят к «ульям» и жалят «медведей»: дотрагиваются до них рукой, затем, «пчелы» снова становятся в «улей», и игра возобновляется. Ужаленный «медведь» не выходит за «медом». После повторения игры 2 — 3 раза дети меняются ролями.

Игры с метанием и ловлей

«Стоп» (мяч от стены).

Играющие встают перед стеной на расстоянии 4—5 шагов. Водящий бросает в стену мяч так, чтобы он, коснувшись стены, отскочил от нее. Бросая мяч, водящий называет того, кого он назначает его ловить. Последний ловит мяч на лету или быстро поднимает его с полу (все играющие при этом разбегаются). Если он поймает мяч, то сейчас же бросает его обратно в стену, называя нового ловящего, если же поднимает с пола, то, взяв мяч, кричит: «Стоп!» — и, когда все остановятся, пятнает, не сходя с места, ближайшего ребенка. Тот в свою очередь быстро берет мяч, кричит: «Стоп!» — и пятнает другого. И так до первого промаха. После промаха все снова идут к стене, но право бросать мяч и назначать, кто должен ловить, принадлежит промахнувшемуся. Правила игры: при ловле мяча все играющие разбегаются, но как только мяч будет пойман и раздастся возглас «Стоп!», все

должны остановиться. Игроку, в которого целятся, разрешается увертываться: приседать, подпрыгивать, нагибаться, но не сходить с места.

Слушание музыки помогает детям обрести чувство музыкального ритма, слуховое внимание, сосредоточенность и выдержку. Музыка успокаивающе действует на одних и поднимает эмоциональный тонус у других. Дети учатся различать звуки музыкальных инструментов, определять направление звучания, находить разницу в силе, высоте и длительности звука; отличать по этим признакам контрастные произведения (танец и колыбельную), а затем контрастные части одного и того же произведения (польки, эстонской народной польки, польки Янка и др.). Чтобы дети хорошо чувствовали темп и ритм музыки, надо сопровождать слушание ее отстукиванием метра (сильной доли), счетом. После таких упражнений дети легко узнают по ритмическому рисунку сыгранное им ранее произведение. Например, проигрывается 2—3 отличных по размеру и ритму произведения («Полька» М. Глинки, «Калинка» — русская народная песня, «Мой флажок» В. Герчика), потом педагог отхлопывает ритмический рисунок одного из них, а дети называют это произведение. В последующей работе над воспитанием чувства ритма в музыке дети учатся воспроизводить ритмический рисунок хлопками, звоном бубенчиков, отстукиванием на барабане (без музыкального сопровождения). Для этой цели используются несложные в ритмическом отношении, двудольные произведения: «Во саду ли, в огороде», «Ах вы, сени», «Калинка». Работа по воспитанию чувства ритма в музыке, слухового внимания помогает перенести эту способность в движения, а позднее и в речь.

Для привлечения внимания детей к речи педагог прикрывает рот листом бумаги и просит ребенка показать кошку («мяу»), собаку («ам-ам» или «гав-гав»). На последующих занятиях устанавливается связь между звукоподражанием и определенной мелодией и ребенок при исполнении мелодии подает педагогу (или указывает) соответствующую игрушку.

Особое внимание обращается на развитие произносимой речи с помощью звукоподражаний. Для вызывания у ребенка звукоподражания волку («ууу») показывается картинка волка, наигрывается мелодия, помогающая создать его образ. Так же проводится игра в дудочку, гудок игрушечного паровоза. Для вызывания звука [«а»] — качание куклы, звука [«го»] — болят зубы у мальчика, звука [«а»] — лошадка ржет, слога «ау» — дети в лесу; слога «ду-ду» — мальчик играет на дудочке и др.

Двигательные упражнения с речевым сопровождением способствуют воспитанию умения вслушиваться в речь и получать ответные двигательные или звуковые реакции ребенка. Одновременно эти упражнения формируют у детей подражательность движениям, наиболее часто употребляемым ими в жизни и быту. При развитии моторики артикуляционного аппарата и для постановки звуков можно использовать игровые приемы. Например, свист в пузырек — [«с»], полет осы — [«3*1, мама спит, гусь шипит — [«щ»], жук жужжит — [«ж»], болтушка — «бл», остановить лошадку — «тпру» (язык вибрирует между губами) и т.д.

На первом этапе коррекционной работы с детьми с алалией для установления с ними контакта и активизации последующей речевой продукции целесообразно

использовать изобразительную деятельность. Ее применение в целях коррекции на логоритмических занятиях (или до, после них) обусловлено следующими положениями. Изобразительная деятельность так же, как и музыка, обладает ритмом. Ритм, ритмичность в области изобразительного искусства имеют узкое и широкое определение. В узком значении ритм понимается как повторяемость, чередование тех или иных композиционных элементов рисунка. В широком значении он представляет собой особую соразмерность частей, ведущую к стройной закономерности, слаженности целого. Проявляется ритм может в чередовании или сопоставлении любых элементов композиционного характера — через контрасты и соответствия группировок, фигур, предметов, линий, движений, световых и цветовых пятен и т.д. Конечно, в детских рисунках ритм не может проявиться в многообразии указанных признаков, поскольку чувство ритма в изобразительной деятельности является весьма сложным, включающим в себя сенсорные, сенсомоторные, эмоционально-образные и другие компоненты.

Использование способности рисования детей для воспитания у них сенсорных и сенсомоторных компонентов чувства ритма обусловлено тем, что отдельные проявления ритма, характерные для изобразительной деятельности, обнаруживаются именно в дошкольном возрасте. Отмечаются две формы его проявления: в ритмичности рисовальных движений и в пространственной организации плоскости листа. Сначала в основе изобразительной деятельности ребенка лежит только временная ритмичность (для рисунков характерно штриховое беспорядочное содержание, не связанное пространственно с листом бумаги). Когда же впервые двигательный ритм начинает связываться с пространственным, то плоскость листа все более строится как замкнутое целое, а беспорядочное заполнение поверхности становится постепенно пространственно организованным. В этот период утверждаются статичность, неподвижность, устойчивость изображения. Элементы обычно размещаются по законам симметрии. Далее возникает потребность изображения действия. Фронтальность и симметричность сменяются неустойчивостью, например, руки человека выходят из симметричного положения, на направление движения указывает поворот ступней ног в одну сторону. Изображение действия функционально связывается с изменениями конструктивно-композиционными, статическое построение сменяется динамическим. Расположение изображений на линии или узкой полосе, по мнению А. В. Бакушинского, высший этап дошкольного рисования.

Последовательность развития детской изобразительной деятельности предполагает выделение следующих форм ритмичности: двигательную, двигательную-пространственную и пространственную. По функциональному значению двигательный ритм выступает как организующее начало процесса освоения плоскости листа, пространственный ритм — как изначальная форма композиционного размещения изображений в рисунке. Уже к 2 годам в творчестве детей отчетливо выделяются две формы проявления ритмичности: зрительно-двигательная (как и в общих движениях тела в пространстве) и пространственно-ритмическая, образуя при этом самостоятельную «ветвь» рисования — декоративно-орнаментальный рисунок. С того времени, как движения приобретают

формообразующий характер и из пространства вычленяются отдельные замкнутые формы, в рисунок вносится определенный смысл. В это же время все более крепнет структурно-изобразительная его сторона. Однако проявление чувства ритма в рисовании не является «общедетской» особенностью — она наблюдается далеко не у всех детей. Изучая способности к рисованию у детей дошкольного возраста, Н. П. Сакулина выделяет два типа детей-рисовальщиков: для одних свойственно чувство ритма, другие им не обладают. Ритмические структуры усваиваются детьми в известной последовательности, определяемой их объективной сложностью. Вначале, на четвертом году жизни, усваивается структура, состоящая в равномерном повторении однородных элементов (пятен: «Зашагали ножки по дорожке»; штрихов: «Капельки дождя на оконном стекле»; предметно обусловленных форм (прямоугольников): «Девочка повесила сушить носовые платочки»); затем, на пятом году жизни, структура, включающая чередование неодинаковых элементов («Звездное небо»); и, наконец, структура, предполагающая симметричное размещение элементов, формируется лишь у некоторых детей к концу дошкольного детства.

Приведенные сведения из генезиса изобразительных способностей детей помогут музыкальному руководителю спланировать занятие таким образом, чтобы дети в процессе выполнения заданий развивали ритм и в музыкальной, и в изобразительной деятельности.

Формирование перцептивных действий включает усвоение сенсорных эталонов и операций по их использованию в определенных условиях. Музыкальный руководитель, воспитывая недостающие звенья перцептивного действия, опирается на то, что становление каждой (в том числе и ритмической) способности происходит на фоне уже сложившихся у ребенка перцептивных действий более общего порядка и тесно связано с ними. Так, формирование чувства музыкального ритма и чувства ритма в изобразительной деятельности основано на усвоении ритмического эталона, зрительной оценки пропорций — на усвоении эталона отношений по величине. Регуляция рисовальных движений развивается на основе сенсомоторных эталонов, отображающих определенные качества движения. Оценка перспективных изменений свойств предметов производится с помощью операций отнесения проекций к общей плоскости. Музыкально-ритмическая способность и изобразительная способность по своему психологическому механизму являются не только сенсорными, но и интеллектуальными, ориентировочными действиями. Следовательно, между разными способностями (музыкально-ритмической и изобразительной) нет непроходимой грани, становление каждой опирается на те, которые были сформированы раньше, или они развиваются, дополняя друг друга. Общим звеном в музыкальной и изобразительной способностях является ритм.

Сочетание музыкально-ритмических занятий с рисованием проводится совместно музыкальным руководителем и воспитателем. Они предварительно обсуждают тему занятия. Музыкальный руководитель определяет музыкально-ритмические задачи занятия и подбирает соответственно теме музыкальный материал, воспитатель — программные задачи по рисованию, а также заранее готовит для каждого ребенка атрибуты для рисования.

Приведем пример одного занятия.

Тема: Дождь.

Программные цели: учить детей передавать в рисунке впечатления от окружающей жизни; рисовать короткие и длинные вертикальные штрихи и линии; правильно держать карандаш; видеть в рисунке образ, воспитывать положительные эмоции.

1. Организационный момент:

Приветствие, сообщение темы занятия: «Сегодня мы поиграем с дождиком и нарисуем его».

2. Воспитание слухового внимания. Дети слушают мелодию чешской народной прибаутки «Жучка и кот».

3. Воспитание выразительности движений. Логопед предлагает детям погулять. Под вновь звучащую музыку «жучка» и «кот» гуляют; подражая логопеду, передают игровые образы. По сигналу логопеда: «Дождь идет» — дети «прячутся от дождя»: приседают за спинками стульев. Затем снова гуляют под музыку, остальные дети постукивают палочками в произвольном ритме и темпе («Дождь идет»). По сигналу логопеда «прячутся от дождя».

4. Усвоение двухчастности в музыке, закрепление образных представлений. Логопед предлагает детям «пройти по дорожке», пока нет дождя. Звучит музыка Э. Бетгольда «Прогулка», ее сменяет музыка Ан. Александрова «Дождик накрапывает», дети разбегаются и «прячутся от дождя»: приседают за спинками стульев. Игра повторяется 2—3 раза.

5. Воспитание речевого слуха.

Логопед: Мы погуляли, пришли домой, послушаем стихотворение. (Читает стихотворение, дети повторяют.)

Когда дождик идет

Или ветер ревет,

То сидеть надо вам.

Дети, всем по домам.

6. Воспитание ритма движений руки.

Логопед: Мы гуляли по улице, иногда попадали под дождик. Сейчас мы пришли домой и нарисуем дождь.

Вновь звучит музыка «Дождь накрапывает» Ан. Александрова, и дети ритмично водят правой рукой по полоскам на картоне, затем левой рукой. Движения руками повторяются 5—6 раз.

Темы игр взяты из практической работы музыкального руководителя М.И. Чистяковой, адаптированы автором пособия.

7. Развитие моторики руки, внимания, сосредоточенности. Логопед предлагает детям сесть за столы и нарисовать дождь. Звучит музыка. Дети рисуют на тему «Идет дождь» по образцу, данному педагогом. После окончания рисования рисунки обсуждаются взрослыми и детьми.

8. Развитие общей моторики и мимики лица.

Логопед: Мы занимались, можно погулять. (Звучит венгерская народная мелодия «После дождя».)

Музыка А: дети, осторожно ступая, спокойно «обходят лужи», а потом (музыка Б), расшалившись, «прыгают по лужам».

Логопед: Но вот расшалившихся детей увидела мама. Далее следует мимическая тренировка «Провинившиеся дети»: сердитое лицо («Мама сердится»); стыдно детям; сердитое лицо («Мама продолжает сердиться»); просьба; радость («Мама простила»). Затем детям предлагается упражнение на расслабление всех мышц тела под музыку П. Чайковского «Шарманщик поет».

Логопед: Мы отдыхаем, слушаем тихую музыку. Отдыхают наши ножки... наши ручки... наши спинки... Нам приятно лежать на ковриках... Нам удобно лежать и слушать музыку... (Дети отдыхают в течение 3—5 мин.)

Затем логопед постепенно переводит детей из состояния расслабления в более активное состояние: «Открыли глазки... Подняли медленно ручки вверх... Еще раз... Сели... Снова потянулись... Ручки вверх... Поднялись... Руки вверх — вдох, опустили — выдох (два раза). Повернулись влево... прямо... вправо... прямо. Послушайте музыку... Она веселая, бодрая». Дети под музыку идут по кругу. 9. Организация окончания занятия.

Логопед: Дети, мы ходили по дорожке, пока не было дождя, рисовали дождь, слушали музыку, отдыхали. Посмотрите в окно. Идет дождь?.. Нет дождя, и мы пойдем на прогулку.

Длительность данного и последующих подобных занятий — 35 мин.

Тема: Ленты.

Программные цели: учить рисовать линии слева направо, ведя кисть непрерывно; развивать восприятие цвета; навыки работы с краской (набор краски на кисть, правильное удержание, мытье); воспитывать положительное отношение («поработал», «устал», «как приятно», «красиво»).

1. Организационный момент.

Дети входят в зал под спокойную музыку, проходят по кругу, садятся за столы. На столах лежат разноцветные полоски на картоне. Логопед сообщает тему занятия.

2. Развитие координации мелкой и артикуляционной моторики. Дети вместе с логопедом пропевают: «Вот иду я вверх». Во время пения дети ритмично, в темпе музыки, водят правой рукой по полоскам на картоне, затем левой рукой, Тренируется ровный ритм и темп движений кистей рук и речи.

Детям раздаются разноцветные ленты.

3. Развитие координации ног и кистей рук. Звучит музыка А. Гайдна «Рондо».

Л — дети бегут по кругу с лентой в правой руке, отведенной в сторону.

Б — стоя на месте, легкими движениями кистей рук размахивают лентами справа налево.

А — повторить те же движения.

Дети усваивают трехчастность в музыке, у них появляются образные представления.

4. Воспитание зрительного внимания и зрительной памяти.

Игра «Что изменилось?»

Дети кладут ленты, садятся за столы. На столах перед каждым ребенком лежат шесть лент основных цветов. Каждому играющему предлагается задание на

тренировку зрительного внимания или зрительной памяти. Логопед подходит к одному ребенку и предлагает закрыть глаза и меняет ленты местами, затем просит его восстановить прежнюю последовательность лент. У другого логопед убирает какую-либо ленту и просит назвать, какого цвета ленты не стало. Третьему добавляет ленту и т.д.

5. Развитие мелкой моторики. (А. Гайдн «Рондо».) Логопед предлагает детям скрутить под музыку ленты в рулончики, ритмично двигая пальцами.

Во время упражнения логопед эмоционально поддерживает детей, затем предлагает им порисовать.

6. Развитие образных представлений. Дети рисуют под музыку коврик из лент по образцу, данному воспитателем.

Во время рисования логопед и воспитатель оценивают деятельность детей: «Хорошо поработал, отдохни», «Ты умеешь, у тебя все получится», «Как приятно посмотреть на твой коврик» и т.д.

7. Развитие речевого слуха и пространственной ориентировки.

Логопед: Положите кисточки те, кто уже нарисовал коврик. Кто еще хочет порисовать, сделает это после занятия, в группе. А сейчас послушайте стихотворение.

Девочки, где вы?

Мальчики, живей!

Ждут вас карусели,

Быстрые качели.

Дети образуют из лент карусель и под музыку идут по кругу вправо, затем влево, шагом, легкой пробежкой.

Логопед играет вместе с детьми, создает положительный эмоциональный фон, обращает внимание детей на цветные ленты: «Они похожи на те, которые вы рисовали».

8. Обсуждение рисунков детей.

9. Воспитание равновесия, выразительности походки, тренировка мышц лица, рук, ног, туловища.

На полу начерчена дорожка («Лента») шириной 25 см. Логопед предлагает детям поочередно пройти по ней. Звучит спокойная музыка. Одна рука ребенка прижата тыльной стороной ко лбу, ребенок идет, стараясь не выйти за пределы дорожки. Логопед подбадривает его: «Я стаяюсь. Я не потеряю равновесия».

10. Воспитание умения расслаблять мышцы тела. Упражнение «Отдых». Дети ложатся на коврики, закрывают глаза, отдыхают под тихо звучащую музыку.

11. Организация окончания занятия. Положительная оценка деятельности каждого ребенка.

Тема: Клубочки.

Программные цели: учить рисовать линии круговыми движениями, не отрывая карандаша от бумаги; менять карандаши; поощрять положительные эмоции, мотивы деятельности.

1. Организационный момент.

Приветствие, сообщение темы занятия: «Мы сегодня будем слушать музыку и рисовать клубочки».

2. Воспитание внимания, образных представлений. Слушание песни клубочков из мультфильма «Ниточки и котенок», музыка И. Карабица.

3. Развитие мелкой моторики пальцев рук. Эмоциональная разрядка: дети разматывают клубочки из шерстяных ниток, внутри спрятаны игрушки-котят (без музыки).

4. Закрепление образных представлений. Эмоциональное расторможение.

Игра «Узелок».

Логопед читает стихотворение.

Чтобы хитрый узелок

Развязать никто не смог.

Вот иголка с ниткой белой.

Узелок на нитке сделай.

Дети становятся в круг, водящий выходит в центр, играющие под песню, исполняемую педагогом, перестраиваются в шеренгу, которая, как нитка, заматывает водящего. Водящий старается вырваться из круга. Те дети, между которыми водящему удалось прорваться, становятся на его место. Игра начинается сначала.

5. Развитие мелкой моторики пальцев рук. Дети вновь заматывают котят в клубочки из шерстяных ниток.

6. Переключение внимания на рисование разноцветных клубочков. Обсуждение рисунков детей воспитателем.

7. Развитие мимических и пантомимических движений. Стимуляция внимания.

Игра «Где клубочек?».

Пока педагог обсуждал с детьми их рисунки, клубки с котятами спрятались по всему залу.

Логопед:

Где клубочек, не скажу,

Но рукою покажу.

Или:

Где клубочек, не скажу,

Я глазами покажу.

Дети сидят и рассматривают зал, ищут клубочки глазами. Увидев, говорят двустипшие и показывают на клубок. Затем все снова освобождают котят «из плена».

8. Релаксация: дети укачивают котят под пение педагога, потом засыпают сами (расслабляются на ковриках). (Музыка: А. Лядов. «Колыбельная»).

9. Организация окончания занятия. Положительная оценка деятельности каждого ребенка. Затем дети под музыку выходят из зала.

Тема: Воздушные шары.

Программные цели: упражнять в движении по часовой стрелке (круг, овал), в развитии навыка нажимать карандашом при раскрашивании, уточнить представление о направлении — ориентировка на листе, стимулирование

деятельности. (Шарик: «Нарисуй меня, раскрась. Сделай меня ярким. Подари маме».)

1. Организационный момент.

Приветствие детей, сообщение темы занятия: «Сегодня мы поиграем с шариками и нарисуем их».

2. Эмоциональная подготовка к занятию. Слушание музыки: Г. Сидельников. «Красный шар».

3. Эмоциональное расторможение, закрепление образных представлений. Игра с воздушными шарами, музыка Р. Рустомова. А — бег; Б — подбрасывание невысоко вверх шаров; А — бег; Б — покачивание шаров; Л — бег; в конце музыкальной фразы высоко подбросить шары вверх.

4. Воспитание слухового внимания, переключение внимания. Слушание стихотворения М. Кравчука «Шары».

Продают для детворы

Разноцветные шары.

Все шары круглы, прекрасны.

Но я выбрал самый красный.

Вот он, словно флаг, горит.

Кто захочет, тот смотри!

В детский сад я с мамой шел.

Как сегодня хорошо!

Всюду флагов много, много,

Хоть один бы мне потрогать.

Вдруг я вижу на бульваре

Синий шарик, желтый шарик...

5. Рисование воздушных шаров. Обведение готовой формы и закрашивание по указанию, мотивация деятельности — шарик как бы говорит о себе: «Нарисуй меня», «Я красивый», «Я воздушный» и т.д.

6. Тренировка выразительных движений: «Шарик, красный, голубой, выходи играть со мной» — дети делают вид, что гуляют с воздушными шарами, затем мимикой показывают ситуации: «Шарик лопнул», «Новый шарик».

7. Закрепление образных представлений.

Игра «Пузырь».

8. Нормализация мышечного тонуса.

Релаксация. В конце игры дети ложатся на коврики на спину и полностью расслабляются.

9. Организация окончания занятия. Одобрение деятельности каждого ребенка.

Тема «Снегурочка».

Программные цели: учить передавать в рисунке фигуру человека, соблюдая соотношение частей: шубка расширена книзу, руки от шеи; закреплять умение работать с краской; воспитывать самостоятельность, воображение («Какую хочешь нарисовать: маленькую, большую? Где хочешь на листе нарисовать?»). Воспитывать положительное отношение к деятельности («Работа трудная»).

1. Организационный момент

Сообщение темы занятия. Беседа о зиме, Новом годе.

2. Воспитание внимания.

Слушание песни Ю. Слонова «Снегурочка».

3. Различение трехчастности в музыке. А. Жилин. «Танец снежинок».

Л — легкий бег, Б — мягкие движения руками, А — легкий бег.

4. Воспитание образных представлений, переключение внимания детей на рисование.

Слушание русской народной сказки «Снегурочка». После слушания логопед предлагает детям показать на иллюстрациях крупного формата деда с бабкой, их избушку, снег, Снегурочку. Обращает внимание детей на форму шубки, на руки, на украшения Снегурочки.

5. Рисование Снегурочки.

Логопед оречевляет действия детей, называет те части рисунка, которые ребенок рисует в данный момент.

6. Обсуждение рисунков.

Логопед и воспитатель показывают каждый рисунок всем детям, отмечают его достоинства. Оречевляют персонаж: «Я Снегурочка», «Я из снега, белая, красивая», «Я внучка у бабушки и дедушки», «У меня красивая шубка», «На шубке узоры» и т.д.

7. Воспитание общей моторики.

Под музыку дети идут по кругу, слегка отведя руки от туловища. Подражая логопеду, двигаются плавно, медленно. Останавливаются, кланяются.

8. Организация окончания занятия.

Одобрение деятельности детей. Пожелание логопеда детям: показать свои красивые рисунки Снегурочки дома.

Тема «Рыбки».

Программные цели: учить изображать рыбок, плавающих в разных направлениях, правильно передавать форму, части тела, учить навыкам работы с кистью. Вызывать эмоциональное отношение к работе путем одушевления рисунка: «Сейчас, рыбка, я тебе хвостик нарисую, и ты поплывешь».

1. Организационный момент.

2. Воспитание внимания: слушание песни М. Красева «Рыбка».

3. Воспитание моторики рук, плавности движений, гибкости кистей. При повторении песни выполняется упражнение для рук; «Рыбка плавает».

4. Эмоциональное расторможение. Французская народная игра «Поймай рыбку» (без музыки). Дети бегают по залу, держа за нитку вырезанных из бумаги рыбок. Другие дети, назначенные рыболовами, пытаются их поймать.

5. Воспитание выразительных движений.

Игра-пантомима «Птичий рынок».

Рыболовы приносят на продажу выловленных рыбок. Покупатели покупают их и опускают в стеклянные банки.

6. Эмоциональное переключение внимания детей на рисование: «Нарисуем аквариум для наших рыбок и рыбок в нем». Слушание песни из мультфильма «Птичий рынок», музыка Г. Гладкова.

Видим, рыбки продаются.
Плавники горят огнем.
Мы на рыбок посмотрели
И решили, что берем.
Птичий рынок, птичий рынок...
Золотым июльским днем
Между клеток и корзинок
За покупкой мы идем.

7. Рисование рыбок под руководством воспитателя.

8. Эмоциональное расторможение. Воспитание выразительных движений, воображения.

Музыка Ф. Шуберта «Форель» (без пения): дети выпускают рыб из аквариума в море (имитация движений). Расслабление под музыку Р. Шумана «О чужих странах и людях». Инструкция детям: «Что видят рыбы в глубине моря?»

9. Обсуждение рисунков детей воспитателем и музыкальным руководителем.

Длительность занятия — 35 минут.

На музыкально-ритмических занятиях с рисованием можно развивать воображение детей. После прослушивания музыки предложить нарисовать что-либо по желанию: «Что бы ты нарисовал, послушав музыку?» Это более сложное задание для детей с алалией, нежели рисование по образцу воспитателя и под его руководством. Поэтому такие инструкции можно предлагать детям на более поздних этапах коррекционной работы.

На втором этапе в логоритмические занятия также включаются задания, тренирующие основные движения: бег, ходьбу, лазание, прыжки, метание мячей и т.п. Они воспитывают ориентировку в пространстве, чувство равновесия, динамическую координацию движений. Свои занятия музыкальный руководитель строит так, чтобы они способствовали накоплению активного словаря.

Упражнение в ходьбе и беге. {Музыка М. Раухвергера «По улице мостовой»}.

Дети стоят по кругу парами лицом друг к другу. Пары рассчитываются по порядку номеров. Все идут семь шагов к центру и семь назад. После этого первая пара бежит по кругу — один вправо, другой влево между парами, стоящими в кругу, и возвращаются на свое место (8 тактов). Все опять идут к центру и назад, потом бежит следующая пара и т.д. Во время бега одной пары все остальные дети проговаривают под музыку: «Побежали, побежали, как бы вы не опоздали, поскорее, гоп, гоп, гоп, прибежите, скажем — стоп!»

Упражнение на ориентировку в пространстве. (Русская народная песня «Калинка».)

Дети стоят парами у противоположных стен. Бегут легко и быстро навстречу друг другу восьмью шагами, меняясь местами, и обратно возвращаются тем же бегом на свои места (повторяют 2 раза). Далее медленно со своей парой, держась за обе руки, вертятся в правую сторону и в левую по 8 тактов. Еще два раза быстро меняются местами.

Упражнение на координацию движения. (Д. Кабалевский, «Сказочка».)

Дети стоят по кругу, рассчитываются на первый, второй. Первые поворачиваются лицом вправо, вторые — влево, образуются пары. У всех первых в руках мячи. Пары два раза перебрасываются мячами. Затем все бегут 7 шагов по кругу вперед, и таким образом образуются новые пары, которые продолжают переброску мячей по два раза. Переходы повторяются, пока не встретятся первоначальные пары.

В упражнения и игры вводятся различные предметы, отличающиеся по величине, форме и цвету. Называя их во время движений, дети активизируют словарь. Проводятся упражнения и игры по воспитанию выразительности, ритма и темпа движений.

Сочетание характера музыки с движениями' Дети (или один ребенок) ходят под музыку или удары барабана в любом направлении, меняя темп движений в зависимости от быстроты музыки.

Четверо детей стоят в шеренге и делают по очереди по своему желанию какое-либо одно движение. Они повторяют эти движения под музыку различного характера или под счет четыре раза. Остальные должны запомнить и повторить.

Дети строятся в несколько кружков, По сигналу (барабан или рояль) дети разбегаются по комнате, по следующему сигналу снова строятся в круги в том же составе.

Дети ходят колонной по кругу. В зависимости от характера музыки, они исполняют различные движения, подражая медведю, зайцу, птице, лошадке и др.

Дети стоят в кругу, они определяют характер музыки (маршевая, танцевальная и колыбельная) и выполняют соответствующие движения;

Сочетание темпа музыки с темпом движений.

Дети, встав парами друг за другом и держась за руки, идут по кругу, изображая лошадь и кучера. С переходом на быстрый темп бегут.

Дети стоят в шеренге, каждому дается обруч (мяч). На медленный темп дети, держа обруч над головой, медленно опускают его и поднимают.

Пары идут в темпе марша. При переходе на быстрый темп все пары останавливаются, поднимают сцепленные руки и образуют ворота, в которые пробегает первая пара и становится последней. Повторяется всеми парами. Дети стоят в кругу, под медленный темп музыки ударяют мячом об пол и ловят его. С переходом музыки на быстрый темп берут мяч в правую руку, высоко поднимают его и бегут по кругу. С возобновлением музыки медленного темпа опять ударяют мячом об пол.

Сочетание ритма музыки с ритмом движений. Дети стоят в кругу, держась за руки. На «один», «два» делают два шага к центру, на «три» опускают руки, на «четыре» делают прыжок обеими ногами с поворотом к центру. Берутся за руки и идут от центра.

Дети маршируют по кругу 8 тактов, затем прыгают на месте на двух или на одной ноге — тоже 8 тактов.

Дети держатся попарно за обе руки, четыре раза поднимаются и опускаются на носки и два раза приседают, в соответствии с ритмом музыки.

Дети стоят в кругу, один держит мяч. На 2 такта плавно поднимает его над головой, затем на 2 такта передает мяч рядом стоящему. Второй передает третьему и т.д. до конца, пока мяч не придет к первому ребенку.

Дети стоят парами лицом друг к другу, держась обеими руками. На 1 -и такт — прыжки на месте с поочередным выставлением вперед то одной, то другой ноги. На 2-й такт берутся правыми руками и кружатся на месте, потом опять берутся обеими руками.

Дети стоят по кругу, с внешней стороны круга около каждого на полу лежит флажок. Дети на 1 -й такт музыки по сигналу педагога делают три шага, наклоняются и берут с пола флажки. На 2-й такт скачут по кругу с высоко поднятым флажком. Потом опять делают три шага и кладут флажок.

На третьем этапе логоритмические занятия способствуют воспитанию памяти. Для развития зрительной, слуховой памяти проводятся упражнения и игры типа «Делай, как я», «Что изменилось?» (например в построении детей), «Запомни и повтори» (движение, ряд движений или движение на координацию).

Даются задания в запоминании порядка слов в предложении; проводятся игры со сложным комплексом движений и со сложной словесной инструкцией; подвижные и речевые игры; пение детьми попевок, песен.

Исполнение песен воспитывает у детей вокально-хоровые навыки и помогает коррекции речи. Чтобы успешнее решались эти задачи, музыкальный руководитель совместно с логопедом выясняет индивидуальные особенности каждого ребенка и подбирает интересный, доступный детям материал. Особое внимание уделяется развитию речевого дыхания, подвижности артикуляционного аппарата и работе над дикцией. Вначале следует петь изолированно только гласные звуки, далее — цепочки от 2 до 4 гласных, слоги, в которые входят согласные, не вызывающие затруднений у детей. Затем приступают к разучиванию песен. Сначала берутся песни с короткой музыкальной фразой: «Петушок», «Солнышко», «Василек», «Я полно, полно лук». После каждой музыкальной фразы ребенок должен закрыть рот, тогда последует физиологический вдох. Нужно следить, чтобы дети пропевали фразу на одном выдохе. Впоследствии это требование переносится на песни с более длинной музыкальной фразой («Дудочка»), далее музыкальная фраза становится еще длиннее («Веселые гуси», «Я мороза не боюсь», «Дед Мороз», «Елочка», «Осенняя песенка»). Для детей с алалией подбираются песни с учетом сложности словаря. На первых двух этапах работы дети поют лишь припев песни со звукоподражаниями: «Тяв-тяв», музыка В. Герчика; «Про лягушек и комара», музыка А. Филиппенко. Песни должны быть интересными и эмоциональными, чтобы даже у самых замкнутых и молчаливых детей возникло желание петь. Постепенно обогащается фонетический и словарный запас детей, расширяется по сложности и их песенный репертуар. Поскольку овладение фонетической и лексической сторонами речи идет не у всех детей равномерно, то и словарный состав песен должен быть разнообразным. Этому требованию отвечают ролевые песни. В них речевые роли получают дети с более богатым словарем, а звукоподражательные роли исполняют те, у кого медленно идет накопление и закрепление словаря. Работать над песнями целесообразнее индивидуально, чтобы

каждый ребенок сам слышал свое произношение. Если в первые месяцы при исполнении песен уделяется внимание выработке у детей правильного речевого дыхания и артикуляции, то в последующие месяцы внимание переключается на ритм песни. Ритм детских песен обычно очень прост. Он равномерный, размер двудольный. И все-таки работать над ним надо особо, так как ритм музыки в песнях неразрывно связан с ритмом речи. Для этой цели следует выбирать песни, ударные доли которых приходятся на ударные в тексте: «Елочка» Л. Бекман, «Веснянка» в обработке Т. Лобачева, «Столяры», «Петя-барабанщик», «Мяч» М. Красева, «Яблонька», «Дерева» Е. Тиличевой и др.

Чтобы дети легче усвоили ритм песни, следует использовать драматизацию. Благодаря ей дети овладевают не только ритмом, но и содержанием песни. Каждое движение выполняется соответственно акценту в музыке и ударению в словах. Кроме того, инсценирование песни воспитывает чувство партнера, укрепляет межличностные связи, повышает положительный эмоциональный настрой занятия. По мере того как логопед переходит от работы над ритмом речи

к работе над логическим ударением, плавностью и интонационной выразительностью фраз, усложняется и работа над песней. На этом этапе важно подбирать разные по эмоциональной насыщенности и выразительности песни. Ладовая окраска песен поможет ребенку выбрать правильную интонацию. Весело и задорно поют дети маршевые песни: «Мой флажок» В. Герчика, «Октябрьскую песенку» М. Красева, «Парад на Красной площади» А. Островского; с нежностью и грустью поют следующие песни: «В мороз» М. Красева, «Кролика» А. Островского, «Гусей» В. Филиппенко, «Колыбельную» М. Качурбиной; игриво и весело исполняют такие песни: «Танец» В. Блага, «Про лягушек и комара» В. Филиппенко.

Важно обращать внимание на способность к модуляции голоса. Встречаются дети, которые не умеют произвольно регулировать высоту и силу своего голоса. Способность к модуляции голоса развивается при разучивании ролевых песен к различным инсценировкам: «Ваня и Маша» Н. Френкеля (медведь), «Цветы на лугу» Ж. Агад-жановой (колокольчики), «Теремок» в обработке Т. Потапенко (мышка), «Сказка про глупых зайчат» А. Александрова (волк), «Скворцы и воробей» Е. Тиличевой. Дети знают, что мышки, скворцы, зайцы, котята поют тоненько, высоко, а медведи, волки, дед Мороз поют низко, и такими стараются изобразить их.

В песне музыка соединяется со словом и стимулирует речевую активность детей. Сначала с музыкой соединяется автоматизированная речь: счет, считалки; например, «Я куплю себе дуду» В. Гафонникова; «Заяц белый», «Мошки и паук» В. Герчика; «Воробей», «Считалка» Т. Потапенко. Чтобы помочь детям в усвоении ритма и темпа, можно сопровождать музыкой чтение стихов. Например, «Наша Таня громко плачет» хорошо сопровождать музыкой «Польки» М. Глинки; «Ванька, встань-ка, Ванька, встань-ка, присядай-ка, присядай-ка» лучше всего сопровождать музыкой «Полянки». Или:

Снего-, снего-, снегопад.

Хватит дела для лопат,

Для лопат и для скребок.

Для больших грузовиков. («Ах, вы сени».)

Собрались у елки дети,
Встали в дружный хоровод.
Мы счастливей всех на свете,
Мы встречаем Новый год. («Во саду ли, в огороде».)

Далее музыка помогает только в начале чтения, а потом замолкает, и ребенок продолжает читать стихи в заданном музыкой ритме и темпе. Этот вид работы используется при разучивании музыкальных инсценировок, например в сказке «Дед Мороз». Мороз выходит под музыку «Метели» Г. Потоловского. Постепенно музыка затихает, и ребенок продолжает говорить самостоятельно. На последующих занятиях песни подбираются соответственно программным требованиям и речевым возможностям детей. Подвижные игры со сложным комплексом движений и речевой инструкцией

«Мой веселый мяч».

Дети сидят на корточках перед педагогом, который катит мяч ребенку, приговаривая: «Ты поймай мой звонкий мяч и отдай его, не прячь». Ребенок катит мяч обратно педагогу. Игра повторяется с 5—6 детьми, которые говорят текст друг другу. Затем педагог ударяет мячом об пол и говорит: «Мячик, прыгай, не спеши и детишек посмеши». Дети прыгают в такт с мячом. Педагог катит мяч детям. Они должны убежать от мяча и сесть на свои места. Педагог катит мяч по залу, и все дети шеренгой идут за ним. Игра повторяется 3—5 раз.

«Подумай, не спеши».

Дети сидят на стульчиках, у них разные игрушки. На слова педагога: «Пойдем гулять» — все оставляют «дома» игрушки и идут за ним, бегают, прыгают. При словах: «Дождик пошел» — все убегают в свой «дом». Но педагог незаметно переложил игрушки на другое место. Дети должны отыскать их и правильно занять «дом».

«Свой цвет узнай».

Дети стоят в две шеренги лицом друг к другу, у педагога корзинки с красными и синими мячами, мячей столько, сколько играющих. Дети одной шеренги должны бежать тогда, когда покатаются красные мячи, из другой — когда покатаются синие мячи. Отвлекая внимание детей, педагог показывает то одну, то другую корзину. Внезапно опрокидывает одну из них. Дети бегут за мячами, собирают их, кладут в корзину, которую держит педагог, и возвращаются на место. Выигрывает та шеренга, которая быстрее и без ошибок соберет свои мячи.

На логоритмических занятиях у детей развиваются тактильно-кинестетические ощущения при узнавании свойств предмета: мягкий — твердый; веса: тяжелый — легкий; термических свойств: холодный — теплый. Педагог выбирает нужные мелодии, помогающие определить, где летит легкий шар, где стоит тяжелый стол; где лежит холодный снег, где греет теплое солнышко и т.д., с опорой на картинку.

Параллельно с логопедом музыкальный руководитель на своих занятиях с помощью музыкально-дидактического материала обучает детей составлять группы из однородных предметов {шаров, лент, флажков} для усвоения понятий «много», «мало», «одинаково», «поровну» (столько), «ничего», «один», «два», «три» и увеличение на один. Используются построения детей в шеренгу, колонну, пересчет

и т.д., построение в круг (большой и маленький), движения туловищем («высокий» — поднялся на носки, «низкий» — присел на корточки). Ориентировке в пространстве, во времени дети учатся в тех играх, в которых усваивают понятия «вперед-назад», «вверх-вниз», «вчера», «сегодня», «завтра», «утро», «день», «ночь». Педагог иллюстрирует эти понятия музыкальными произведениями и словесными пояснениями. При формировании понятий об основных цветах (красный, зеленый, желтый, синий, белый, черный) полезно создать у детей музыкальный образ каждого цвета, например, красный — флажок, зеленый — травка весной, желтый — цыпленок, синий — ручей, коричневый — плюшевый мишка, черный — грач, белый — ромашка.

Для умения выделять из окружающего быта предметы или детали, имеющие форму круга, шара, квадрата, педагог оснащает занятие соответствующими игрушками, проводит подвижные игры с предметами, а также на построение (круг, квадрат). В музыкально-дидактических играх целесообразно использовать природный материал: цветы, листья, шишки и др. В таких играх дети знакомятся не только с цветом, но и с другими качествами предмета.

Задания, включающие числовые представления, понятия о цвете, размере, форме предметов, содействуют развитию сообразительности, мышления.

Кроме того, в план лечебно-воспитательной работы следует включать подготовку и проведение праздников и развлечений. Дети с алалией участвуют в них или пассивно в качестве зрителей, или в массовых построениях, хороводах. Праздничный подъем, радостное ожидание необычного и яркого события доставляют им радость, создают хорошее настроение, вызывают эмоциональные переживания. Подготовка и проведение праздника помогают воспитанию дружного, сплоченного детского коллектива и формированию положительных черт характера. В то же время праздник имеет и познавательное значение. Увиденное на празднике расширяет кругозор детей и надолго остается у них в памяти. Дети делятся впечатлениями с родителями, с товарищами, эти рассказы способствуют развитию речи, умению выражать свои мысли и чувства словами. Постепенно дети с алалией привлекаются к активному участию в представлениях.

Желательно организовывать программные утренники, посвященные русской зиме, весне, лету, урожаю, а также утренники интересных вопросов и ответов (для подведения итогов речевого этапа, закрепления навыков речи в усложненных условиях) и праздники, посвященные выписке детей из речевой группы, стационара.

Выпускные утренники проводятся, чтобы показать результаты лечения и коррекции. Программа строится на хорошо знакомом детям материале, который варьируется или по-новому оформляется. Отбирая песни, пляски, стихи, рассказы, необходимо учитывать, насколько они доступны и близки детям по содержанию и соответствуют их речевым возможностям и навыкам. Программа утренников должна быть насыщена речью, но это не исключает игр, танцев и песен. Каждый утренник заканчивается постановкой сказки, инсценированным рассказом или пьесой. Разучивание материала, тренировки проводятся на всех занятиях: логопедических, воспитательских, музыкально-ритмических. Выступать на празднике должны все дети. С каждым ребенком готовится выступление, тому

ребенку, который из-за ограниченных возможностей речевого общения не может выступить с рассказом или участвовать в инсценировке, подбирают доступное стихотворение или загадку. Если у ребенка недостаточно автоматизированы звуки, то он может выступать в хоровом чтении, принять участие в обыгрывании безречевой роли. Приобщение детей к выступлению происходит постепенно: сначала в группе или на отделении, затем на утреннике, организованном для двух групп. Здесь каждый может проявить смелость, решительность, находчивость. Для детей, которые принимают пассивное участие в празднике, он имеет психотерапевтическое и ободряющее значение, стимулирует к речевой активности. У них появляется желание подражать сверстникам. На выпускном утреннике дети выступают перед большой аудиторией: родителями, педагогами, детьми. После утренника дети делятся своими впечатлениями, дают оценку празднику.

На четвертом этапе продолжается совершенствование многообразной речевой деятельности детей. Особое внимание уделяется анализу слов в предложении, запоминанию порядка слов. С этой целью на логоритмических занятиях проводятся подвижные сюжетно-ролевые игры, инсценировки песен, стихотворений, прозы с музыкальным сопровождением и без него, праздничные и выпускные утренники, стимулируются и совершенствуются на занятиях и вне их такие виды самостоятельной деятельности детей, как художественно-речевая, музыкально-изобразительная, театрально-игровая, музыкальная.

В упражнениях и играх воедино соединяются музыка, движение, слово. При овладении самостоятельной деятельностью и разными формами общения музыка и движение предваряют речь. По мере совершенствования всех видов деятельности музыка, движение и речь выступают сообща в разных зависимостях, произвольно управляемых детьми. Если в начале этого этапа детям предлагаются упражнения на координацию движений с речью, способствующие воспитанию слитности и выразительности фраз, разучиваются различные инсценировки и игры с музыкальным сопровождением, то в последующей деятельности детей на первый план выступают собственно говорение, диалоги, монологи, сложные словесные инструкции.

«Кто скорей?»

Дети стоят по кругу. Один ходит за спинами детей под музыку и, остановившись около кого-нибудь, говорит: «Встань ко мне спиной, побежим с тобой, кто из нас скорей прибежит домой?» Они становятся спиной друг к другу и бегут по кругу в разные стороны. Выигрывает тот, кто раньше прибежит за место.

«Светофор».

У водящего три кружочка: зеленый, желтый, красный. Дети переходят улицу. Если водящий поднимает красный кружок, дети останавливаются и произносят хором две строчки. Если водящий показывает желтый, дети тоже останавливаются и произносят две строчки дальше. Если водящий показывает зеленый кружок, дети проходят и произносят следующие две строчки. Если кто-либо из детей задержался, водящий спрашивает: «Где ты был до сих пор?» Опоздавший отвечает: «Задержал светофор. Красный — ясно, путь опасный. Желтый — тоже подожди. А зеленый впереди — проходи».

На четвертом этапе совершенствуется художественно-речевая деятельность. Цель ее — развить способность детей быстро ориентироваться в новом речевом (или неречевом) задании, самостоятельно находить ответ, переключаться с одного вида художественно-речевой деятельности на другой. Приобретая на занятиях способы самостоятельного действия, дети переносят их в деятельность вне занятий. Содержание одного вида художественно-речевой деятельности преобразуется в другой, поэтому необходимы преемственность и согласованность в работе логопеда, воспитателя, музыкального руководителя. Сюжет рассказа, прослушанного на занятии с воспитателем, переходит в ролевую игру во второй половине дня или на занятии у логопеда или отдельные персонажи обыгрываются с музыкальным сопровождением на музыкально-ритмическом занятии; сказка переходит в драматизацию на всех видах занятий; выразительное чтение стихотворения на занятии с воспитателем переходит в звуковую ритмическую игру с движениями на логоритмическом занятии и т.д.

Формы выражения художественно-речевой деятельности детей разные: чтение по собственной инициативе стихотворения под музыку (мелодекламация), без музыки, разученного дома или на занятии с воспитателем, рассказывание друг другу сказки, которую запоминали и учились пересказывать у логопеда; продолжение вне занятия (во второй половине дня при ненавязчивом содействии воспитателя) сочинения собственной сказки или рассказа, начатого на занятии; дальнейшее обыгрывание сочиненной сказки на музыкальном занятии и т.д. Комплекс занятий обогащает детский опыт художественными образами, эмоциональным откликом, сопереживанием с героями литературного произведения, собственными яркими эмоциями, пробуждаемыми всем его строем, пониманием красоты родного языка. Это порождает интерес к художественно-речевой деятельности и вне занятий, поднимает инициативу детей, их речевую активность. Для того чтобы на музыкально-ритмическом занятии дети смогли самостоятельно и активно пользоваться словом, движением в сочетании с музыкой, необходимо на занятиях с воспитателем и логопедических формировать навыки самостоятельных действий в художественно-речевой деятельности. Например, предусмотреть смену одного вида речевой деятельности другим: рассказывание по памяти — прослушиванием и беседой; прослушивание произведений разных жанров (рассказа, нового легкого стихотворения) — беседой по содержанию услышанного.

Далее следует усложнить самостоятельную речевую деятельность детей, например знакомство с двумя произведениями, схожими и по содержанию, и по жанру, но с разными задачами действий: вначале разучивают стихотворение «На лугу» А. Блока, а затем слушают новое стихотворение — «Скоро весна» Е. Лось. Разученное стихотворение по очереди выразительно читают под музыку, новое стихотворение педагог сам читает детям после прослушивания музыкальной картинки о весне.

У детей необходимо развить способность свободно ориентироваться в художественном материале, это поможет им при дальнейшем обучении в школе совершенствовать свои речевые навыки, устранять последствия речевого недоразвития. Богатый материал в этом отношении представляют фольклорные

произведения. Нормально развивающийся ребенок к семи годам должен знать более тридцати русских народных сказок, множество произведений малых форм. У детей салалией способность ориентирования в художественном материале значительно снижена. Активизации этой способности и самостоятельной речевой продукции у детей способствуют сочетанные занятия по музыке и рисованию, начатые еще в третьем периоде коррекционной работы. Продолжая это направление, детям предлагают выбрать и назвать сказку и по ее содержанию нарисовать с последующим музыкально-речевым исполнением ее сюжет. Педагог предлагает разбить сказку на сцены — каждый ребенок рисует какую-либо одну по выбору так, чтобы из рисунков можно было составить сюжетное панно и затем по этой «киноленте» разыграть музыкально-действенно-речевую композицию. Можно с детьми сделать фигурки для фланелеграфа по содержанию песен, разученных на музыкальных занятиях, например расположить на линейках фланелеграфа ноты — вырезанных цыплят и спеть распевку «Курочка» или организовать на музыкальном занятии игру типа «Музыкальная шкатулка» и предложить детям нарисовать ответы на вопросы бабушки.

Особое внимание следует обратить на самостоятельную художественно-речевую деятельность детей вне занятий. Здесь она более синтетична и открывает новые коррекционно-воспитательные возможности. Она выступает в тесной связи с изобразительной, музыкальной деятельностью, театрально-игровой, творческой ролевой игрой, конструированием, кроме того, разные виды художественно-речевой деятельности взаимопроникают друг в друга. Полезно побеседовать с детьми о праздничном выступлении, об их впечатлениях, а затем на музыкально-ритмическом занятии обыграть фрагменты праздника. На музыкально-ритмических занятиях в этот период слушаются грамзаписи, просматриваются диафильмы с последующим их обыгрыванием, организуются концерты, проводятся викторины. Например, в викторине «Бабушки-потешницы» дети слушают чтение «бабушками» потешек, небылиц, а затем каждый исполняет свою потешку под музыку со специально отобранными движениями, выражающими и подчеркивающими смысл потешки или небылицы. Дети самостоятельно организуют для показа куклам небольшой концерт для отработки эпизодов игр-драматизаций под руководством наиболее активных сверстников, взявших на себя роль режиссера и постановщика. Подобные игровые, зрелищные развлечения способствуют объединению детей в устойчивые группы, их самоорганизации для проведения коллективной деятельности.

Методы руководства самостоятельной художественно-речевой деятельностью следующие:

- 1) обучение навыкам художественно-речевой деятельности, обеспечивающим как индивидуальные речевые проявления ребенка, так и коллективные (его участие в беседе со взрослым, разговор с детьми);
- 2) обучение умению слушать речь других, вслушиваться, сосредотачиваться;
- 3) широкое использование образца речи взрослого (чтение логопеда, воспитателя, пение музыкального руководителя, рассказывание, выразительное исполнение стихов, речь в беседе);

4) использование вопросов взрослого как опорных моментов в самостоятельных речевых проявлениях;

5) применение наглядных пособий и технических средств обучения (магнитофон, грамзаписи и пр.);

6) создание в ходе занятия стимулирующих речь конкретных ситуаций, например использование музыкально-дидактических игр.

При выборе методических приемов нужно учитывать, что дети салалией еще не имеют системы навыков речевой деятельности, их умения в разных областях речевого развития стоят на неодинаковых уровнях. Одни в большей степени владеют фонетической стороной речи, в то же время грамматическая правильность их находится в стадии становления (ребенок не владеет еще развитыми формами общения, в его речевом акте существенную роль играет активное соучастие взрослого), другие, при достаточно развитой лексико-грамматической стороне речи, имеют существенное отставание в фонетико-фонематических процессах и т.д. Отсюда необходимость сочетания приемов активизации речи в целом, разных ее сторон (словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствование звуковой стороны речи).

Этим же целям служит самостоятельная театрально-игровая деятельность. Театрализованные игры детей включают в себя не только само действие играющих с кукольными персонажами или собственные действия по ролям, но также и художественно-речевую деятельность (выбор темы, передача знакомого содержания, сочинение и т.д.), изобразительную (оформление персонажей и места действия), музыкальную (исполнение песен от лица персонажей, их инсценирование, приплясывание, напевание и т.д.). Их особенность в том, что они объединены сценическим решением. Так, художественно-речевая деятельность детей в театрализованных играх подчиняется драматургическим законам — она выступает в виде диалогов, монологов от лица персонажей, иногда перемежаясь словесными пояснениями как бы от автора. Изобразительная деятельность носит характер пространственно-оформительской: дети создают рисованные или аппликативные формы домиков, деревьев, кустов и пр.; музыкальная деятельность способствует организации ритмической стороны сценического действия.

Сложность структуры театрально-игровой деятельности обуславливает взаимодействие детей с логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем, поскольку элементы театрально-игровой композиции отрабатываются на различных занятиях. Осуществляется театрально-игровая деятельность на музыкально-ритмических занятиях и вне занятий, в самостоятельной деятельности детей. На подготовительном этапе им необходимы помощь и руководство взрослого. Педагог следует определенным критериям, которым отвечает самостоятельная театрализованная деятельность разных возрастных групп детей в норме. Выделяют три уровня: первый уровень, соответствующий средней группе, второй — старшей, третий — подготовительной. Ребенок должен уметь:

на первом уровне — произносить небольшие предложения и фразы от лица какого-нибудь персонажа, организуя затем его действия в пространстве на плоскости, спокойное передвижение (ходьба), несколько ускоренное передвижение

(бег, прыжки, повороты); уметь согласовывать свои действия с действиями партнера (слушать, не перебивая; говорить, обращаясь к партнеру); выполнять движения и действия соответственно логике действий персонажей и с учетом места действия;

на втором уровне — исполнять небольшие монологи и более развернутые диалоги между персонажами, разыгрывать с персонажами действия с применением разнообразных движений (поворотов туловища, головы, движений рук); уметь согласовывать свои действия с действиями партнеров, не заслонять их, выбирать целесообразные движения и действия, все время чувствовать рядом с собой партнеров, находить выразительные средства исполнения роли своего персонажа; стремиться оформить место действия персонажей некоторыми элементами декорации;

на третьем уровне — исполнять по ролям законченные сценки и небольшие пьески, используя интонационную выразительность персонажей, голосовые изменения соответственно образу, передать характерные его действия и движения; найти целесообразные действия персонажа на игровом пространстве, место его положения на сценической площадке; видеть и слышать своего партнера, не растягивать действия и не ускорять до суетливости, вовремя вступать в общий ход действия; стремиться заранее обдумать оформление места действия и подготовить все необходимое для него; организоваться в группу. Кроме этого, дети должны уметь распределить между собой роли и другие обязанности, связанные с подготовкой и показом театрализованного представления (спектакля).

Естественно, что указанные уровни развития самостоятельной театрально-игровой деятельности дети с алалией достигают постепенно, в более длительные сроки и не всегда успешно. Степень участия взрослого в этой деятельности на протяжении всего коррекционного воспитательного процесса высока, она несколько снижается лишь к четвертому периоду работы;

на четвертом этапе коррекционно-логопедического перевоспитания личности и развития речи у ребенка активно стимулируется музыкальная деятельность, или музицирование. Известный немецкий композитор и деятель музыкального просвещения К. Орф отмечает, что детское музицирование происходит в синтезе с пением, ритмическим движением, декламацией. В музицировании особую роль выполняет игра на детских музыкальных инструментах. Обычно дети музицируют в семье или в детском саду в процессе игры. Используется музицирование и в воспитательно-коррекционных целях. Мотивом для самостоятельной музыкальной деятельности у детей служит, несомненно, желание проявить себя в музыке, тем более, что они испытывают затруднения в самовыражении речевыми средствами. Импровизируя мелодии, неоднократно повторяя полюбившиеся интонации, ребенок в своем, пусть несовершенном пении выражает радость, в чем-то утверждает. Он с большой готовностью делится своим опытом с товарищами и сам упражняется для совершенствования в пении, в игре на различных инструментах, музыкальных игрушках.

Музицирование обогащает зрительные и слуховые представления детей, совершенствует их память. Дети могут рассматривать картинки в книге и импровизировать мелодию на слова, обозначающие картинки; или взять маленькие

аккордеоны и перебирать клавиши, подбирая мелодию по слуху. Ведущую роль в подобном музицировании играет ребенок, обучающийся дома игре на инструменте. Ему обычно подражают другие дети: повторяют за ним, напевают мелодии без слов или сопровождают его игру пением. Можно предложить сыграть на макете «пианино»; в этом случае ребенок подражает технике игры, одновременно поет мелодию и драматизирует, исполняет роль играющего или руководящего процессом коллективного пения. Поведение детей во время музицирования разнообразно: то они упражняются в каком-нибудь умении, играя на инструменте; то выступают как исполнители, стремясь выразительно спеть, станцевать и доставить удовольствие присутствующим; то они жадно вслушиваются в звуки при исполнении мелодии кем-то из детей или перевоплощаются в зрителей: сидя с куклами на коленях, воображают себя родителями, приведшими своих детей на концерт.

Можно рекомендовать две формы организации самостоятельной музыкальной деятельности детей. Одна из них — музыкальная сюжетно-ролевая игра. Дети выбирают тему под влиянием разных музыкальных впечатлений или по ненавязчивому совету взрослого («Ищем таланты», «Концерт», «Игра в оркестр», «Музыкальные занятия» и т.д.), распределяют роли и раскрывают сюжет. Другая форма — упражнения автодидактического характера: дети упражняются, играя на детских музыкальных инструментах, разучивая какое-либо танцевальное движение.

Музицирование используется на занятии в форме сюжетно-ролевой игры, но в большем объеме; оно организуется воспитателем в музыкальном уголке или в группе. Планируя приемы руководства, воспитатель отмечает, что нового надо внести в оборудование, в какой последовательности давать инструменты и пособия, в каком объеме; за кем из детей надо понаблюдать, чтобы выяснить его интересы, каким приемом привлечь малоактивных; отмечает, что и как переносят дети в самостоятельную деятельность из занятий, праздников, развлечений, что вносят они в свое музицирование под влиянием телепередач, кинофильмов, театральных спектаклей или семейных традиций. Поэтому воспитатель поддерживает постоянную связь с музыкальным руководителем, логопедом, родителями.

Особое внимание музыкальному руководителю надо обратить на развитие самостоятельности во всех видах деятельности детей с алалией. На занятиях необходимо варьировать последовательность видов музыкальной деятельности; творчески сочетать действия по показу и самостоятельные; активизировать самостоятельную музыкально-познавательную деятельность детей: варьировать вопросы, побуждать к деятельности; чаще проводить пение, хороводы, пляски без музыкального сопровождения; предлагать детям самим что-то придумать, найти способ исполнения и т.д.; чаще во время фронтальных занятий использовать индивидуальный подход: не увлекаться хоровым пением, общей пляской — это не способствует выявлению недостатков у отдельных детей, их способностей в определенной области музыкальной деятельности.

Таким образом, логоритмические занятия, разнообразные по содержанию, по видам музыкальной деятельности, по их сочетанию с другой деятельностью и другими занятиями, способствуют реализации основной задачи: развитию всех

сторон речевой деятельности, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности детей.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику нарушений двигательной, сенсорной и эмоционально-волевой сфер у детей, имеющих различные формы алалии.

2. В чем состоит совместная работа музыкального руководителя и логопеда на разных этапах коррекционной работы по развитию речи у детей с алалией?

3. Как преодолеваются нарушения моторной и сенсорной функций детей с алалией на логопедических занятиях?

4. Покажите последовательность развития речи детей с алалией на занятиях логопедической ритмикой.

5. Проанализируйте музыкально-ритмическое занятие с элементами изобразительной деятельности и докажите необходимость проведения подобных занятий с детьми, страдающими алалией.

6. В чем особенности подготовки и проведения праздничных утренников с детьми с алалией?

7. Как развивать самостоятельную художественно-речевую деятельность детей с алалией?

8. Проанализируйте музыкальную деятельность детей с алалией, укажите ее особенности.

ГЛАВА ПЯТАЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИКАХ ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ РЕЧИ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

Уже в 40-е годы XX в. логопедическая ритмика вошла как необходимая часть в комплекс воздействия на больных с афазией. Ю.А. Флоренская и В.А. Гринер указывали, что логопедическая ритмика в отношении больных с афазией применяется прежде всего к расстройствам «музыкальной» стороны речи (просодии). А. Пик отмечал важность эмоционально-музыкальной стороны речи для выявления того или иного смыслового содержания. М.Б. Кроль писал, что ритмике и мелодии фразы следует придавать решительно большее значение. Даже паузы надо рассматривать как активный процесс торможения, расстройство которого может привести или к монотонности речи, или к искажению всего строя речи. В 70-е годы XX в. в методиках восстановительного обучения больных с афазией стали использовать лечение движением в широком смысле — кинезитерапией.

1. НАРУШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, СЕНСОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

В клинике афазии наблюдаются, помимо распада речи как системы, симптомы амузии, расстройства ритма, мелодии, темпа, логических ударений, «телеграфный стиль», скандированность, однотонность речи.

Нарушения двигательной сферы проявляются в форме оральной апраксии, в неспособности перехода от одной артикуляционной позы к другой. Артикуляционные расстройства могут быть паретического, дистонического и диспрактического типов. А.Р. Лурия связывает нарушения артикуляции при афферентной моторной афазии с расстройством орального праксиса, а нарушения при эфферентной моторной афазии — с расстройством кинетической мелодии речедвигательного акта. Помимо этого, стойкие двигательные расстройства наблюдаются в общей моторике больных с афазией, обусловленные локализацией патологического процесса.

Исследования сенсорной сферы показали, что у больных с афазией имеются нарушения неречевого слуха, более выраженные на левое ухо, чем на правое; может быть двусторонний слуховой дефицит для частот 25—1000 Гц или двусторонняя частичная глухота в той части тоновой шкалы, которая связана с частотой разговорной речи. В целом нарушения элементарного слуха не постоянны и зависят от общего поражения мозга.

В эмоционально-волевой сфере у одних больных наблюдается угнетение психики, состояние заторможенности, страха, смена настроения, негативизм; у других — повышенная возбудимость, раздражительность, плаксивость, недовольство окружающими; у третьих — безразличие к своим близким, апатия, безволие, они не выражают желания поправиться, вернуться к активной деятельности.

2. КИНЕЗИТЕРАПИЯ БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ В СИСТЕМЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Кинезитерапия и логопедическая ритмика как часть ее, а также другие средства восстановительного обучения реализуются с учетом некоторых принципов:

- 1) перестройки функциональных систем на основе сохранных афферентаций;
- 2) использования остаточных возможностей наиболее упроченных форм деятельности, не разрушенных болезнью;
- 3) программирования {или управления извне} восстановления пострадавших функций;
- 4) постоянной сигнализации о характере протекания действия;
- 5) последовательности в обучении, начиная с программы, максимально развернутой по составу операций, с опорой на внешние средства {зеркало, кинофильм, показ движения другим человеком и т.п.},
- 6) и заканчивая переводом действия на речевой и двигательный уровни.

Остановимся подробнее на методических основах кинезитерапии в системе восстановительного обучения.

Сложность этиопатогенеза и синдрома афазии предполагает в комплексе восстановительного обучения лечение движением для нормализации двигательных функций больных. Лечение посредством движения следует начинать как можно раньше, соответственно состоянию больного, прежде, чем наступили тяжелые, очень часто необратимые изменения, связанные с недозированным продолжительным покоем.

Кинезитерапия при органических поражениях мозга соответствует трем периодам состояния больного: первый период, или период острых явлений; второй, или подострый, период — период восстановления; третий период, или период остаточных явлений и выработки заместительных движений. Методика различных видов кинезитерапии определяется не только видом повреждения, нарушенной функцией отдельных органов и систем, но также и общим состоянием организма и его индивидуальными особенностями. Сроки для начала кинезитерапии определяются строго индивидуально. Дифференцированно, в зависимости от состояния больного, используется и

логопедическая ритмика.

В первом периоде создаются условия для усиления и поддержания охранительного торможения. Больной находится на строго постельном режиме. Во второй половине этого режима назначают элементарные движения для ослабления запредельного заторможения, в котором находится кора головного мозга, и для восстановления двигательной функции. При ухудшении общего состояния или появлении мозговых нарушений необходимо временно прекратить лечебные процедуры (пассивные упражнения, легкий массаж по выбору).

На фоне проводимой кинезитерапии в остром периоде используются такие средства логоритмики, как счетные упражнения, пение, дыхательные упражнения вне речи и в связи с нею для растормаживания угнетенной речевой функции. Впервые В.К. Хорошко, В.В. Оппель в качестве растормаживающего ряда было применено пение. В пении на музыкальной основе всплывают слова, которые постепенно переходят из автоматизированного ряда в произвольный. Индивидуально, после тщательного изучения логопедом больного, проводится слушание музыки — любимых произведений больного (инструментальных, вокальных).

Расстройства дыхания, будучи даже незначительными, ухудшают состояние больных: уменьшается газообмен, снижается содержание кислорода в крови (гипоксемия). При выполнении дыхательных упражнений нельзя допускать гипервентиляцию (избыточную вентиляцию). Она может спровоцировать эпилептические припадки у тех, кто предрасположен к ним (при травматическом поражении головного мозга, опухолях височных долей и т.д.). Особенность методики проведения дыхательных упражнений в период восстановления активности сознания и других функций состоит в том, что в остром периоде инсульта, после травмы и раннем послеоперационном периоде (первые-вторые сутки) применяют пассивно-дыхательные упражнения. Причем основное внимание уделяют стимуляции выдоха, что способствует более равномерной вентиляции легких при последующем вдохе. Общая продолжительность занятий пассивными дыхательными упражнениями — 10—12 мин. Желательно проводить их 3—5 раз в сутки. После 4—6 дыхательных циклов больному предлагается дышать произвольно, отдыхая 1,5—2 мин. На 3—5 сутки, по мере дальнейшего восстановления активности сознания и других функций, используют как пассивно-активные, так и активные локальные дыхательные упражнения. По мере дальнейшего улучшения состояния больного (нормализации сознания, деятельности сердечно-сосудистой системы, уменьшения патологической неврологической симптоматики и т.д.), проводятся дыхательные упражнения динамического характера с активным движением рук и туловища (в среднем на 5—10 сутки после операции, инсульта или травмы).

В этот период необходима строгая согласованность амплитуды и темпа выполняемого движения с глубиной и ритмом дыхания. Если же координация движений у больного недостаточно развита, то движения на вдох и выдох нужно сочетать с произвольным дыханием, а затем выполнять специальные дыхательные упражнения. При выполнении любых физических упражнений, в том числе и

дыхательных, не следует допускать продолжительной задержки дыхания на вдохе и натуживания, так как может повыситься внутричерепное давление, что представляет большую опасность в первые дни заболевания, после травмы или операции.

При афазии, вызванной тромбозом мозговых артерий, лечение движением (лечебную гимнастику) рекомендуется начинать со второй недели от начала заболевания: пассивные движения и дыхательные упражнения. Позднее, через 4—5 дней, очень осторожно и индивидуально вводят элементарные активные упражнения. Выполнение движений способствует улучшению общего мозгового кровообращения, являясь средством борьбы с застойными явлениями в организме, и укрепляет сердечно-сосудистую систему.

Афазию, вызванную эмболией мозговых сосудов, сопровождают очень стойкие параличи. В течение первых нескольких недель функции восстанавливаются за счет косвенно пострадавших участков мозга, а в дальнейшем — благодаря явлениям компенсации, замещение утраченных функций ограничено. При эмболии, как и при тромбозе, функции восстанавливаются незначительно. Лечебная гимнастика как средство улучшения функции кровообращения и дыхания должна быть строго дозированной, общую нагрузку следует увеличивать очень осторожно, во избежание повторной эмболии.

Во втором периоде, в первой его половине, еще преобладает покой, а во второй половине начинается активизация двигательного режима. В этом раннем периоде наиболее употребительны: пассивные упражнения для паретичных конечностей; элементарные активные упражнения для паретичных и здоровых конечностей; упражнения на расслабление мышечных групп; дыхательные упражнения; упражнения в изменении положения при постельном режиме (лежа на спине, на боку сидя, переходя в положение стоя); обучение стоянию и ходьбе¹.

Указанные упражнения содействуют поднятию общего тонуса организма и улучшению психического состояния больного; профилактике двигательных осложнений; улучшению состояния вегетативных систем и подготовке их к двигательной тренировке; созданию временных или постоянных компенсаций.

Упражнения больному не показывают, а объясняют. В работах А.А. Ухтомского, А.Н. Крестовникова и других ученых показано, что одно только психомоторное представление о предстоящей двигательной нагрузке вызывает у человека сдвиги в деятельности основных органов и систем: учащается пульс, увеличивается глубина и частота дыхания, амплитуда и частота токов действия мышц и т.д. Более того, влияние воображаемой двигательной нагрузки повышает возбудимость зрительных центров, изменяет максимальное и минимальное артериальное давление, а также тонус в тех мышцах, которые должны принимать участие в предполагаемом движении. Из сказанного видно, что психогенное восприятие предстоящей двигательной нагрузки вызывает в организме у больного реакцию «настройки» (своего рода пусковой механизм), важным звеном в которой является психонервная регуляция физиологических процессов.

Пассивные упражнения, начатые еще в остром периоде, продолжают и в подостром. Объем и темп движений постепенно увеличиваются, с учетом субъективных ощущений больного и степени испытываемого сопротивления. При

значительном увеличении ригидности амплитуда пассивного движения соответственно ограничивается; при уменьшении спастичности мышц объем и темп пассивных движений возрастают. Пассивные движения применяют также для укорочения ослабленных антагонистов и растяжения более сильных укороченных, спастически сокращенных мышц. Снизить ригидность мышц можно и прокатыванием кисти и стопы на валике со значительным давлением на ладонную и подошвенную поверхности. Следует рекомендовать самим больным повторять пассивные движения для руки, особенно для кисти, по нескольку раз в день.

Упражнения, выполняемые с помощью здоровой руки, способствуют расслаблению мускулатуры и сохранению функции суставов. Пассивная гимнастика подготавливает больного к лучшему воспроизведению постепенно восстанавливающихся активных движений. Каждую процедуру необходимо начинать с упражнений для здоровых конечностей, а затем чередовать их с активным движением паретичных конечностей и с дыхательными упражнениями, включая паузы для отдыха. Активные упражнения не должны вызывать болевых ощущений. В раннем периоде гемипареза у больного (при постельном режиме) следует упражнять преимущественно разгибатели верхней конечности, сгибатели голени и тыльные сгибатели стопы, чтобы препятствовать образованию обычной гемиплегической контрактуры. Следует применять также упражнения с фиксацией или движением конечностей для преодоления синкинезий.

Восстановление отдельных компонентов двигательного акта обычно начинается с обучения больных специальным приемам активного расслабления мышц сначала здоровых, а затем и паретичных конечностей. Помимо речевого расслабления с помощью речи (когда методист или логопед объясняет, а затем просит расслабиться), применяются приемы вибрирующего локального потряхивания по ходу определенной мышцы, а также некоторые приемы расслабляющего массажа (с помощью методиста). После нескольких таких занятий больной начинает произвольно расслаблять мышцы. И здесь на помощь приходит перекрестное уменьшение мышечной активности антагонистов. Больной обучается не просто отвлеченно расслаблять отдельные мышцы и мышечные группы, но делать это быстро и медленно, плавно и резко. Более сложной задачей является умение одновременно расслаблять мышцы, находящиеся на достаточном отдалении друг от друга, и определенное время контролировать это состояние. Такая тренировка дает возможность перейти к обучению больного дозированно и дифференцированно напрягать мышечные группы с постоянным увеличением степени напряжения. Во время целенаправленного двигательного акта значительно уменьшается точность произвольного движения, иногда лишая его смысла и целесообразности (что приводит к быстрому утомлению больного) и возможности контролировать более сложные действия.

Напряжение мышц обязательно следует чередовать с их расслаблением. Дифференцировка амплитуд движения восстанавливается постепенно, с помощью методиста. Со временем она становится более тонкой, больные различают разницу в несколько угловых градусов. Тонкость дифференцировки амплитуд и быстрота ее освоения зависит от тяжести поражения.

Следующим важным моментом обучения является восстановление способности к изолированному мышечному напряжению и его оптимальной скорости. Вначале по заданию выполняются быстрые и медленные движения, независимо от характера двигательных расстройств, с целью выработки оптимальной скорости движения.

Для оценки функции движения рук при центральных (спастических) парезах рекомендуются следующие контрольные движения, разработанные В.Я. Пороховой: поднятие параллельно прямых рук (ладонями вперед, пальцы разогнуты, большой палец отведен); отведение прямых рук с одновременной наружной ротацией и супинацией (ладони вверх, пальцы разогнуты, большой палец отведен); сгибание рук в локтевых суставах без отведения локтей от туловища, с одновременной супинацией предплечья и кисти; разгибание рук в локтевых суставах, с одновременной наружной ротацией и супинацией и удержание их перед собой под прямым углом по отношению к туловищу (ладони вверх, пальцы разогнуты, большой палец отведен); вращение кистей в лучезапястном суставе; противопоставление большого пальца остальным; овладение необходимыми навыками (причесывание, поднесение предметов ко рту, застегивание пуговиц и т.д.).

Для оценки функции движения ног и мышц туловища можно использовать следующие контрольные движения: сгибание ноги со скольжением пятки по кушетке в положении лежа на спине; поднятие прямых ног на 45—50° от кушетки — удерживать ноги прямыми при некотором разведении, без колебаний; поворот прямой ноги внутрь в положении лежа на спине, ноги на ширине плеч; «изолированное» сгибание ноги в коленном суставе, лежа на животе — полное прямолинейное сгибание без одновременного поднимания таза; стоя — полное и свободное сгибание ноги в коленном суставе при разогнутом бедре с полным подошвенным сгибанием стопы; «изолированное» тыльное и подошвенное сгибание стопы; качание голени в положении сидя на высоком табурете (свободное и ритмичное раскачивание ног в коленных суставах одновременно и попеременно); ходьба по лестнице.

В реабилитационном процессе, который продолжается длительное время (до нескольких лет), применяются различные виды кинезотерапии: лечебная гимнастика; теренное лечение — пешеходные прогулки, терренкур, игры, элементы спорта, трудотерапия; массаж — классический и сегментный, гидромассаж, вибромассаж; логопедическая ритмика. Одновременно проводится логопедическое обучение по восстановлению устной и письменной речи. Лечебная гимнастика облегчает перевоспитание нервно-мышечного аппарата, избирательно воздействует на отдельные мышечные группы, разнообразит мышечную деятельность (расслабление, степень напряжения и др.), позволяет постепенно усложнять движения, развивать их точность и таким образом устранять лишние движения и восстанавливать более полноценные. В лечебной гимнастике обязательно сочетают упражнения для паретичных конечностей с общеукрепляющими упражнениями. Это необходимо для лучшей координации движений и выравнивания мышечного тонуса.

Очень важным моментом в реабилитации больных является освоение ими необходимых бытовых навыков: включать свет, обращаться с кухонной утварью,

предметами домашнего обихода. Для этого желательно иметь различные наборы, способствующие восстановлению бытовых навыков. Восстановлению движений в бытовой деятельности способствуют занятия логоритмикой, на которых с больными разыгрываются этюды. Сначала занятия проводят индивидуально, по мере овладения движениями переходят к групповым занятиям. Ситуации обыгрываются с логопедом.

Навык перелистывания страниц книги. (В. Моцарт. Вальс № 3. Темп спокойный.)

Больному дается книга (не менее 8 страниц из твердой бумаги). На первую часть (8 тактов) больной перелистывает книгу, давая толчок странице на метрический акцент. В начале второй части на первую фразу (затакт. первый такт, часть 2-го такта) закрывает книгу и кладет ее справа от себя. На вторую фразу берет книгу слева, кладет ее перед собой и до конца второй части музыки перелистывает новую книгу. Повторяет произвольное число раз, до наступления утомления. На групповом занятии больные сидят в ряд, книги лежат стопкой возле крайнего левого, который начинает перелистывать первую книгу, передает второму и берет себе новую. Каждый перелистывает свою книгу одновременно, потом к ним присоединяется третий, и так до тех пор, пока все книги не будут просмотрены и не перейдут в стопку направо.

Восстановление и тренировки движений кисти руки. (В. Моцарт. Вальс № 5. Темп спокойный.)

У больного на коленях платочек. На первую часть музыки он имитирует шитье платочка, на первую фразу шитье откладывается в сторону, больной берет новый лоскут из стопочки слева и продолжает шитье до конца музыки. Если занятие групповое, то лоскут передается соседу слева, а музыка продолжается до тех пор, пока каждый не получит свой платок, обошедший всех больных.

Во втором периоде (восстановительном) логопедические занятия необходимо насыщать логоритмическими упражнениями и заданиями. Последствия органического поражения мозга (парезы, параличи, апраксии, агнозии и др.) преодолеваются длительное время, поэтому занятия логоритмической ритмикой во всем объеме присущих средств еще недоступны больным. Включение логоритмических упражнений в логопедические занятия способствует и нормализации сенсомоторной сферы больного, и решению чисто речевых задач: расширению словаря, привитию навыка пользоваться им в самых различных речевых связях и опосредованиях, восстановлению грамматически и логически правильной, гибкой и выразительной речи.

Работа над автоматизированной речью, с переходом на произвольное произношение слов и фраз, продолжается с использованием счетных упражнений, разнообразных по выполнению.

Пациенты идут по кругу и называют свой порядковый номер; пересчитываются на первый-второй; на первый-второй-третий; затем ведут обратный счет; пересчете хлопками в ладоши; с топаньем ног; с подниманием руки (трудный вариант); с ходьбой на месте и вперед всегда на здоровую ногу.

Можно проводить упражнения с мячом и речью. Логопед катит мяч по столу сидящему напротив, со словами из пословицы: «Тише едешь, дальше...» Больной

возвращает мяч со словом «будешь». Логопед: «Что посеешь, то и...» Больной: «Пожнешь».

Вначале больной перекачивает мяч здоровой рукой, затем паре-тичной. По мере улучшения проговаривания роли меняются, больной говорит начало пословицы, логопед продолжает.

Примеры пословиц и поговорок: «Куй железо, пока горячо», «Как аукнется, так и откликнется», «Не красна изба углами, а красна пирогами», «Хороша Маша, да не наша» и т. д.

С подобным логоритмическим упражнением можно проводить занятие надоговаривание предложений. Например:

«Корова мычит, а собака...», «У коровы теленок, а у собаки...», «Я не люблю щей, а люблю...», «Суп варят, а котлеты...», «Ваза стеклянная, а кастрюля...».

Логопед составляет различные предложения с противопоставлениями действий, предметов, их качеств.

С ходьбой проводятся речевые упражнения на спряжение («Я иду»... «Я жду»... «Я мою»...), наклонение («книга», «книги», «книгу»...). Затем вводится фраза типа: «Я иду и считаю шаги: один, два, три...» Или: «Я иду и считаю дома: один, два, три...».

Даются упражнения, где нужно выполнить действия в соответствии со смыслом глагола. Например: «Смотреть в... Смотреть через... Смотреть около... Смотреть перед... Смотреть под...».

Упражнения со склонением, спряжением, договариванием пословиц, фраз способствуют предотвращению аграмматизма у больных с афазией.

Можно вводить диалоги между логопедом и больным, между больными, а затем под музыку провести упражнения типа «Почтальон». Больные стоят в кругу или медленно идут по кругу. Мимо них под музыку проходит «почтальон», в сумке у него газеты, журналы, письма и пр. Когда музыка замолкает, начинается диалог: «Я принес вам газету». — «Спасибо». — «Пожалуйста». — А вам я принес письмо» и т.д.

Во втором периоде большое значение имеет работа над письмом и чтением. Проблема восстановления письма имеет несколько аспектов. Если у больного плегия правой руки, его необходимо учить письму левой рукой. Если у больного динамическая апраксия, он не овладеет скорописью до тех пор, пока у него не восстановится способность переключения движения. Если нарушен фонематический анализ слова по слуховому или кинестетическому типу, больной не сможет писать. При наличии аграмматизма больной не сможет грамотно писать до его изжития. Наконец, если у больного не восстановлена способность формулировать свою мысль словом, у него не будет письменной речи.

В.В. Опшпель предлагает начинать обучение письму левой рукой. Если проба А.Р. Лурия на динамический праксис выполняется больным, то следует работать над следующими основными элементами письма: характером движения (прямые и закругленные линии), направлением, амплитудой и ритмом движения.

Исходным в работе берется слитное написание строки прямыми и петельными линиями в двух направлениях (4 упражнения):

Написание указанных линий полезно проводить под аккомпанемент музыки. Вначале звучит произведение с медленным ритмом, постепенно ритм произведения приближается к индивидуальному ритму больного, проявляющемуся в процессе письма. Музыкальное сопровождение особенно полезно при нарушениях динамического праксиса, мелодия произведения помогает плавному переключению движений руки от одного элемента письма к другому.

Целенаправленным движениям руки содействует сочетание занятия музыкой с рисованием (кистью, шариковой ручкой). На занятии рисованием предлагаются темы, соответствующие возрасту и необходимые для тренировки письма. Например, после прослушивания «Времен года» П. Чайковского предлагается рисование штрихов на тему «Осенний дождь», «Парк осенью» и др.; закругленных линий на тему «Метель», «Снежная баба», «Зонтик»; сочетание нескольких типов линий в одном рисунке: «Грибы в лесу», «Брусничник», «На рыбной ловле» и др. Рисование в сочетании с музыкой помогает больным восстановить образы букв, слов, а также улучшить слуховое внимание. Вслушиваясь в музыку по теме рисунка, больной приучается слушать речь логопеда, комментирующего его рисунок, самостоятельно называть нарисованное, а затем делать к нему подписи. Вначале отдельные буквы, слоги, а затем — слова и фразы. Обсудив с больным рисунок, логопед произносит фразу по его содержанию, больной повторяет ее, прочитывает на плакате, а затем записывает со слуховым анализом, т.е. повторяя слово вслух от слога к слогу.

Во втором периоде проводится кинезитерапия последовательно и систематически с больными со спастическими и вялыми параличами. При спастических параличах и парезах кинезитерапия направлена на три основных проявления двигательных нарушений: полную или частичную неподвижность; повышенный мышечный тонус и непроизвольные содружественные движения (синкинезии). В терапии этих нарушений используют все методические и лечебные приемы: лечение положением, лечебную гимнастику, массаж, физиотерапию, логопедическую ритмику.

Вялые параличи характеризуются более глубокими функциональными нарушениями двигательного аппарата, отмечаются более глубокими нарушениями трофики; лечебные средства и кинезитерапия помогают не только стимулировать нервно-мышечные импульсы, но и существенно влиять на улучшение питания тканей паретичной конечности. С этой же целью применяется массаж. Причем массаж вялых паретичных конечностей, в отличие от спастических, должен быть глубоким (с использованием разминания, вибрации, поколачивания) и способствовать развитию активного нервного импульса. Массаж является своеобразной пассивной гимнастикой, оказывающей непосредственное воздействие на кожу, периферические

нервы, кровеносные и лимфатические сосуды, мышцы, благодаря рефлекторному влиянию на внутренние органы.

Особенность кинезитерапии, в отличие от других лечебных методов, состоит в осуществлении процесса упражняемости пораженных систем. Двигательные упражнения в значительной степени активизируют физиологические процессы в пораженных мышцах. Под влиянием регулярного упражнения расслабление мышц

осуществляется в более короткое время, чем до периода тренировки. В механизм реорганизации функции включается также развитие заместительных движений, ибо двигательные упражнения способствуют усилению функциональной перестройки всех звеньев нервной системы, оказывая стимулирующее влияние как на эфферентные, так и на афферентные системы.

Активное вовлечение больного в процесс сознательного и дозированного упражнения служит мощным стимулятором усиления различных рефлекторных связей (кортико-мышечных, кортико-сосудистых, кортико-висцеральных). Обогащение условно-рефлекторной деятельности больного под влиянием двигательных упражнений рассматривается также и в свете закона доминанты, согласно которому, по А.А. Ухтомскому, всякое движение, многократно повторяемое, становится доминантным, и это его свойство усиливается даже от побочных дополнительных раздражений.

В течение третьего периода больные обучаются приспособительным к заместительным движениям, усиливая и тренируя мышцы, являющиеся синергистами парализованным. В процессе систематической тренировки создаются новые двигательные стереотипы, которые замещают утраченные. В полной мере осуществляется социально-бытовая реабилитация больных, т.е. восстановление способности к самообслуживанию. Этому способствуют как логоритмические занятия, так и самостоятельные, настойчивые тренировки больных (с помощью близких) в овладении различными видами бытовой деятельности.

Остаточным симптомом моторной афазии часто является брадилалия, т.е. патологически замедленная речь, и своеобразная дизартрическая неловкость произношения. На логоритмических занятиях проводятся упражнения по воспитанию координации темпа движений с темпом музыки, а также с ускоренным темпом речи. Схема занятия может быть следующей:

- 1) упражнения на воспитание темпа речи и движения, ориентировку в пространстве, внимание;
- 2) гимнастические упражнения для корпуса, регуляции мышечного тонуса, координации движений;
- 3) воспитание коллективного ритма: поочередные, групповые и коллективные упражнения на восприятие и воспроизведение ритма, на фразировку, музыкальную форму;
- 4) речевые упражнения (чистоговорки, скороговорки под музыку); упражнения с пробежками (или бегом); заключительные упражнения.

Логопедическая ритмика в процессе всего восстановительного обучения способствует нормализации просодической стороны речи, регулированию эмоционально-волевых проявлений во время общения, развитию речевой функции. Она влияет на пантомимику, на общую и тонкую произвольную моторику руки, кисти, пальцев. С ее помощью нормализуется статическая и динамическая координация движений, восстанавливается право-левосторонняя ориентировка, воспитываются элементы пространственных отношений, целенаправленное изолированное движение: общедвигательное и речевое, т.е. нормализуется

артикуляционная моторика. Логоритмика способствует устранению синкинезий, апраксий, агнозий.

На групповых занятиях больным объясняют и показывают связь музыки и речи, проводя параллель между темпами, нюансами и фразировкой музыкального произведения и теми же качествами речи. Для иллюстрации исполняется несколько разных музыкальных произведений и вместе с больными устанавливается, какой характер музыки более приемлем каждому из них. Для коллективных упражнений пригодна всякая музыка с равномерным, маршевым движением и четкой музыкальной фразировкой, к концу курса можно использовать образцы классической или народной музыки.

Для эффективного использования логопедической ритмики необходимо тщательное логопедическое и логоритмическое обследование больного. Каждый больной обследуется индивидуально: выясняются сохранность двигательной функции (наличие парезов, параличей), остаточный двигательный (реабилитационный) потенциал больного, состояние речевой моторики и речи в целом. Выявив особенности в общей речедвигательной сферах, логопед совместно с ритмистом (методистом по лечебной физкультуре) намечает индивидуально для каждого больного систему логоритмических занятий. Например, Ю.А. Флоренская и В.А. Гринер дают следующее описание афазического синдрома и логоритмических занятий. «У больной темп замедлен, мелодия в речи отсутствует, речь суха, скупа, между словами паузы, на языке музыки речь *staccato*. Модуляция не ощущается, речь в одной тональности, нет динамических моментов предложения, содержание высказывания не соответствует ни силе, ни темпу речи. Голос не интонирован. В общей моторике: имеется представление об изолированных движениях различными частями тела, называет их правильно, но в движениях иногда путает направление, забывает слово «в сторону». Лицевая мускулатура амимична. Больная вялая, нерешительная, боязливая, никакой инициативы не проявляет, настроение скованное, связанное, поведение неустойчивое, утомляемость повышенная. Движения напряженные, деревянные, ходит мелкими шажками, мелкие движения рук. Бойтся крутых поворотов, резких движений, широких шагов, ходит, сложив руки перед собой. Походка несколько манерная, неустойчивость в равновесии. Темп движений замедлен. Не может произвести движения с воображаемым предметом. В пробах Хэда — зеркальное повторение.

Занятия логоритмикой начались индивидуально, улучшение наступило после 2 — 2,5 мес. работы. Всего с больной занимались 11,5 мес. Вначале занятия продолжались по 15 мин, затем по 30 мин. Содержание занятий: чтение с педагогом под аккомпанемент плавной, спокойной музыки с ярко выраженным *legato* и с фиксацией внимания больной на тесной связи характера музыки и речи; счет и название движений в разных ритмах и с разной силой голоса; затактовые музыкальные построения с четким определением ударного момента; речевые задания, связанные с движениями рук, ног, с упражнениями с предметами — мячом, книгой, стулом и т.п. Упражнения на освобождение мышечного тонуса, координацию движений, торможение, ориентировку в пространстве, на латерализацию.

Вся логоритмическая работа увязывалась с логопедической». Другой пример. «Больной с элементами сенсорной и моторной афазии. Отмечается заторможенность психических процессов и трудность понимания заданий. В речи нет никакой музыкальной структуры. Речь состоит из отдельных слов, медлительна, аграмматична, дизартрична, скудна в выборе слов. В речи отсутствуют фразировка, мелодия, ритм, логические ударения, акцент. Ритмизировать фразу не может. Не может выполнить ритмических упражнений. Амузия.

Занятия строго индивидуальные. Работа началась с восстановления утраченных пространственных понятий. На занятиях жалуется на головокружение, быструю утомляемость, пассивен, лицо амимичное, изредка улыбается, не вполне понимает, что означают движения рук «вперед», «в сторону», «вверх» и т.д. Движения связанные, угловатые, походка мешковатая. Большое напряжение мышечного тонуса, координация движений нечеткая. Комбинированные упражнения правой и левой руки не удаются. Нет ощущения линии движения — горизонтальной и вертикальной, особенно при сопоставлении движений по прямой линии и по окружности. Склонность к персеверациям. Внимание неустойчивое. Темповые особенности музыки воспринимает с трудом. Ощущает только элементарные: «медленно-быстро», без промежуточных связей.

Содержание занятий: упражнения на регулирование мышечного тонуса, на координацию движений, на выработку ряда пространственных моторных представлений, задания на устойчивость метра, на представление о темпе, силе и слабости звуков, мелодии; работа по восстановлению преимущественно импрессивной речи».

Постепенно индивидуальные занятия сочетаются с групповыми. Для групповых занятий больные объединяются с учетом психологической совместимости и относительной однородности афазического синдрома.

Планы работы логопеда и логоритмиста должны сочетаться: при 3-месячном Логопедическом курсе проводится 15—27 логоритмических занятий. Продолжительность занятия варьируется в зависимости от утомляемости больных (от 20 до 45 минут).

Задания для воспитания темпа, внимания, ориентировки в пространстве

1) Пересчитаться по порядку номеров и пройти под музыку по кругу, по окончании музыкального периода — остановка.

2) Пересчитаться на первый—второй—третий, в конце музыкального периода остановиться. Первому сделать боковой шаг вправо, второму — влево, третьему — пройти между ними. Затем задачи для всех меняются.

3) Под музыку в медленном темпе раскачивать обе руки вперед-назад (3 раза), наклониться вперед — расслабиться (4 раза), встряхнуть кистями рук (без счета), выбрасывать поочередно ноги (4 раза для каждой ноги).

4) Повторить по несколько раз движения: руки вперед, вверх, в стороны, на бедра. Далее каждому выполнить поочередно по кругу под музыку в среднем темпе: первый — руки вперед, второй — вверх, третий — в стороны, четвертый — на бедра и т.д.

Задания для воспитания мышечного тонуса, координации движений

1) Поднять левую и правую руки вверх в разные стороны, уронить их; раскачивать то правую, то левую руку, затем обе вместе в направлении вперед-назад, вправо-влево; круговое вращение рук от плеча в одном и другом направлениях; встряхивание кистью; корпус наклонить вперед, свесить руки и качать их параллельно справа налево.

2) Ногу, согнутую в колене, постараться поднять впереди себя, обхватить колено руками, сразу же руки разжать и ногу уронить вниз; раскачивать ногой от бедра назад и вперед; бросить ногу вперед, как при игре в футбол; похлопывать об пол носками ног, приподнимая их от пола по очереди.

Поставить пятки на пол; сделать то же самое: носками хлопают сразу; приподнимают и топают пятками по очереди и вместе, становясь носками на пол.

3) Пассивно-активные движения: двоим протянуть друг другу правые руки, выставить вперед левые ноги, каждому тянуть руку к себе и отпускать ее, подражая движениям пильщика; то же сделать левой рукой с выпадом на правую ногу; то же сделать двумя руками, держа их крест-накрест. Ноги слегка расставлены на ширине плеч, при движении рук корпус вращается.

4) Сложная координация: правой рукой делать движение ножа сверху вниз, левой — от себя — к себе, согнуть локоть и положить руку перед грудью. Затем делать эти движения поочередно правой и левой рукой, менять движение рук одно на другое, делать их одновременно. Протянуть руки вперед ладонями книзу, повернуть их ладонями кверху: сделать одновременно, по очереди — правую руку повернуть раньше левой, и наоборот; правую руку держать ладонью вверх, левую — ладонью вниз, вращать их, меняя положение одно на другое. То же можно делать руками, вытянутыми в стороны.

5) Считать под музыку: 1, 2, 3 и т.д. По сигналу «назад» считать в обратном порядке. Без счета идти под музыку вперед, по сигналу «назад» идти в обратном направлении. Оба задания со счетом («раз», «два», «три») и шагами выполнить одновременно.

6) Стоя, поднять руки вверх, к плечам, в стороны, вниз. Произносить названия движений с самими движениями. Выполнить это движение поочередно правой и левой руками, произнося: «Правой вверх», «Левой вверх», «Правой к плечу», «Левой к плечу» и т.д.

7) Метр 2/4 . Шаг вперед и приставить ногу, шаг влево — приставить ногу, шаг вправо — приставить ногу, шаг вперед — приставить ногу, снова повторить, называя действия: «Вперед, влево», «Вправо, вперед».

8) Метр 4/4 . Все стоят перед стульями на расстоянии четырех шагов. С началом музыки идут вперед на четыре шага, первый такт — стоят на месте, положив руки на спинку стула, обходят стул справа, сделав четыре шага, садятся на него, все затем встают, снова обходят стул, сделав четыре шага слева, и становятся за спинкой стула, четыре шага идут назад. Выполняя упражнение, больные проговаривают следующие слова: подойти, ждать, обойти, сесть, встать, отойти. Это упражнение можно делать под размер музыки в — , — и — , от этого будет меняться число шагов и длина остановки, а также темп произношения слов.

9) Метр 4/4. Сначала запомнить цепь движений: 8 шагов по кругу вперед, 4 любых движения руками, стоя на месте, 8 шагов по кругу спиной назад, 4 любых движения руками, стоя на месте. По сигналу: «Громко» — все движения выполняются, по сигналу: «Тихо» — движения задерживаются и выполняются только «мысленно» до следующего сигнала «громко» и т.д.

Упражнения на сложную координацию движения и слова

Метр . . Вокруг стола стоят четыре стула. Больные стоят на расстоянии четырех шагов от них с книгами в руках. Нужно каждому подойти к столу на четыре шага, положить книгу на середину стола, отодвинуть стул, сесть, взять книгу, придвинуть к себе, открыть, читать, затем проделать упражнение в обратном направлении: читать, закрыть книгу, взять в руки, отложить на середину стола, встать, задвинуть стул, взять книгу со стола, отойти от стола на старое место. Одновременно проговаривать следующие слова: принес, положил, отодвинул, сел, взял, придвинул, открыл, прочел. Эти же слова они должны проговаривать при выполнении в обратном порядке.

Задания на воспитание коллективного ритма

1) Краковяк. Музыка М. Глинки.

Музыка делится на три части: две короткие и одна длинная, третья из трех фраз. Больные сидят на стульях. На 1-ую фразу встают, идут в круг, берутся за руки и поднимают их воротцами. На 2-ую фразу опускают руки, поворачиваются направо и идут к своему месту. На 3-ю фразу обходят стулья с левой стороны и в конце фразы садятся на них.

2) Маршировать большими шагами, плавно перенося ноги, вести счет только под шаг одной левой или правой ноги.

3) Идти и считать от 1 до 8, отступать — считать от 8 до 1. Шаги вперед начинать с маленького шага и кончать большими. Счет сначала произносить тихо и постепенно переходить на громко. При счете от 8 до 1 сделать наоборот.

4) Больные стоят по кругу и передают мяч соседу со словами: «Передай соседу этот мяч». Педагог указывает, на каком слове надо сделать ударение: «Передай соседу этот мяч» или «Передай соседу этот мяч» и т.д.

5) Больные слушают музыку и запоминают ее, затем воспроизводят ее ритм ногами, чередуя одновременно слова «левой, правой» в том же ритмическом рисунке:

6) Больные запоминают ритмический рисунок затем делают движения руками в том же ритмическом рисунке, называя их: «Вверх, к плечам, в стороны, на бедра, вниз» — делают движения: вперед, в сторону, перед грудью, в сторону, вверх, на затылок, на бедра, вниз.

7) Метр 7/8: чередовать шаги с хлопками на месте. Чередовать шаги со словами: «Ноги», «Руки» — в следующем порядке: делать 4 шага и сказать на первом шаге: «Ноги»; хлопать 4 раза, стоя на месте, и говорить на первом хлопке: «Руки!». Далее делать 2 шага, говорить на первом хлопке: «Ноги» и хлопать 2 раза, сказав на первом хлопке: «Руки»; затем чередуют 2 раза «ноги», «руки».

Импровизация в музыке

1) Все стоят на месте, по сигналу педагога выполняют движения руками: перед грудью, в стороны, на бедра, вниз. При сигнале: «Пауза» — прекратить движения, но мысленно продолжать выполнять упражнение до сигнала «Руки». Движения возобновляются с того момента, на котором мысленно остановился.

2) Педагог называет звук и бросает мяч больному, тот произносит целую фразу так, чтобы слово на требуемый звук попало в начало или середину фразы. Бросок мяча устанавливает лишь очередность и не связан с музыкальной фразой. Мяч перебрасывается в конце фразы.

Затем подбираются для чтения и драматизации художественные произведения с музыкальным сопровождением соответственно вкусам и желаниям больных.

Таким образом, с помощью логопедической ритмики в системе кинезитерапии воспитываются общие и речедвигательная функции больных с афазией. Методические приемы варьируются, в зависимости от количественного и качественного распада речи, но сводятся к одному: к максимальному использованию музыкального и двигательного ритма в целях оздоровления речевой мелодии, речевого ритма, просодии и пантомимической речи. Логоритмическая работа направлена на устранение апраксий, агнозий и расстройств, касающихся схемы тела, пространственной ориентации.

Вопросы и задания

1. Назовите нарушения двигательной сферы больных с афазией.
2. Каковы нарушения корковой нейродинамики больных с афазией?
3. В чем сущность восстановительного обучения и какова в нем роль кинезитерапии?
4. Каковы особенности логоритмической работы на разных этапах восстановительного обучения?
5. Назовите примеры упражнений для восстановления движений рук, ног в сочетании с речью.
6. Как средствами логопедической ритмики можно содействовать восстановлению письма у больных с афазией?

ГЛАВА ШЕСТАЯ. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ЛОГОРИТМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В РЕЧЕВОМ УЧРЕЖДЕНИИ

1. ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В настоящее время в России имеется широкая сеть речевых учреждений, в которых люди с речевыми нарушениями разного возраста получают помощь. В тех речевых учреждениях, которые имеют в штате музыкального руководителя, проводятся занятия по логопедической ритмике (два раза в неделю в течение коррекционного курса до мая, в мае — июне проводится одно занятие по логопедической ритмике, одно — музыкально-ритмическое).

В остальных учреждениях средства логопедической ритмики включаются в логопедические занятия или, если у логопеда музыкальное образование, он сам проводит занятия.

На логои музыкально-ритмических занятиях музыкальный руководитель совместно с логопедом и воспитателем решает ряд задач как в процессе всего курса обучения и воспитания, так и в течение очередного занятия. Для их решения музыкальный руководитель отбирает материал соответственно возрасту и психическому развитию лице речевыми расстройствами.

В дошкольных учреждениях отбор материала соответствует требованиям программы воспитания детей, в школьных — школьной программы по русскому

языку, литературе, в работе со взрослыми — их образовательным и интеллектуальным цензам. Музыкально-ритмические занятия решают эстетические задачи, особенно в процессе использования самостоятельной музыкальной, изобразительной, художественно-речевой деятельности, в процессе театрализованных игр и постановок. Воспитательные задачи музыкально-ритмического занятия подчинены общим задачам воспитания данного учреждения: речевой группы детского сада, детского дома, логопедического пункта, стационара, санатория, больницы. Коррекционные задачи решаются в зависимости от ведущего речевого и неречевых расстройств, сопутствующих нарушений темпа, ритма речевой и двигательной деятельности, расстройства психических функций (внимания, памяти, мышления).

Реализуя указанные задачи, музыкальный руководитель и воспитатель осуществляют контроль за детьми во время бега, прыжков, лазания и т.д., так как у детей с нарушениями речи могут встречаться паретичность мышц, нарушения осанки и координации движений. Музыкальный руководитель отвечает за общую постановку музыкально-ритмического воспитания в учреждении: систематически проводит занятия, используя разнообразные формы; занимается с воспитателями, повышая их музыкальный уровень; консультируется с логопедом, лечащим врачом, методистом по лечебной физкультуре, массажистом, обсуждая коррекционную направленность занятий, среди родителей и родственников лиц с речевой патологией пропагандирует вопросы логоритмического и музыкально-эстетического воспитания и образования. В «Уголке для родителей», наряду с логопедическими сведениями, помещаются материалы по музыкально-ритмическому воспитанию; список рекомендованных инструментальных произведений, методические статьи по вопросам обучения детей игре на детских музыкальных инструментах; как самостоятельно работать дома над укреплением голоса, певческих навыков и т.п. Содержание стенда меняется примерно через 1,5 месяца. Большое значение в речевых детских учреждениях имеют общие и групповые родительские собрания, включающие вопросы лого-музыкально-ритмического и эстетического развития детей. В стационарах, полустационарах больниц и диспансеров важную роль в эстетическом воспитании играют подготовка и проведение тематических и заключительных концертов.

Структура музыкально-ритмического занятия должна обеспечить необходимую преемственность усвоения музыкального, двигательного и речевого материала, программных навыков, умений. Она обусловлена возрастом занимающихся, видом речевой патологии, этапом логопедической работы и варьируется в зависимости от указанного. Можно начать занятие вводными упражнениями, а можно с пения или слушания музыки, или с исполнения новой песни, или пьесы для движения и т.д. Занятия с детьми носят более свободный, непринужденный характер, так как они строятся на основе музыкально-игровой, изобразительной и художественно-речевой деятельности.

Логоритмические и музыкально-ритмические занятия требуют обязательного планирования: перспективного и календарного.

Перспективное планирование помогает педагогу представить последовательность включения в занятия средств коррекционного воздействия. Музыкальный руководитель ведет одновременно работу в группах с разными речевыми нарушениями, и перспективное планирование помогает ему осуществлять дифференцированный подход в музыкально-ритмическом воспитании лиц с дислалией, дизартрией, заиканием, алалией и т.д. Перспективный план составляется на 3 месяца, в нем планируются все виды музыкальной и сенсорно-двигательной деятельности; объем умений и навыков; программное содержание по всем видам логоритмического воздействия; проверка знаний, качество исполнительства; уровень музыкального и певческого развития у занимающихся.

При перспективном планировании уточняются задачи в соответствии с этапами логопедической коррекции.

Первый этап (сентябрь, октябрь, ноябрь) начинает коррекционный курс (в тех учреждениях, где он длится учебный год), в это же время комплектуются группы. Параллельно с логопедом ставится задача организации коллектива из вновь приступивших к логопедическим занятиям. Музыкальный руководитель проверяет уровень музыкального, сенсорного и психомоторного развития каждого, намечает путь его дальнейшего развития и коррекции. При отборе репертуара учитываются этап коррекционной работы, речевые возможности детей.

Второй этап (декабрь, январь, февраль) характеризуется тем, что работа в группах уже налажена, педагог знает коллектив, возможности каждого. В процессе занятий совершенствуются ритмические умения, развиваются музыкальные способности. Песенный, музыкально-двигательный репертуар обогащается тематикой зимних забав, развлечений, веселых елочных инсценировок. Во время индивидуальных занятий педагог помогает тем, кто испытывает затруднения в пении, движении, подготавливает отдельные выступления на праздничных утренниках.

Третий этап (март, апрель, май, июнь) завершает годичный коррекционный курс. В процессе занятий отмечаются значительные события: проводы зимы, Международный женский день, День весны и труда, Праздник Победы и другие. На занятиях проверяется уровень усвоенных музыкально-двигательных и речевых умений у всей группы и у каждого в отдельности. На конце этапа можно планировать такие занятия, где закрепляется выученный материал: песни, игры, пляски, хороводы, театрализованные представления.

Календарный план составляют музыкальный руководитель и воспитатель, и они же ведут учет. План включает программные и коррекционные требования текущего занятия, репертуар и некоторые наиболее существенные методические приемы. План составляется на 1 — 2 недели, т.е. включает 2 или 4 занятия. В календарном плане ведется учет результатов каждого занятия. Необходимо отмечать, что хорошо усвоили занимающиеся, в чем затрудняются, какие нужны дополнительные упражнения. В учете должны фигурировать имена и фамилии занимающихся, чтобы можно было судить об их продвижении.

Музыкальный руководитель готовит сам открытые уроки и участвует в них. Целью их является обмен опытом, возможность показа образцов логоритмического мастерства, уточнение представлений о задачах, содержании и методике работы с

людьми, страдающими различными формами речевой патологии. Конечно, открытые занятия проводятся не на всех видах речевой патологии и обязательно согласуются с логопедом. Тема занятия и вопросы к наблюдению и анализу сообщаются присутствующим заблаговременно.

При обсуждении проведенного занятия нужно обратить внимание на следующее: в какой мере были решены задачи обучения движениям и речи и закрепления умений и навыков; как реализуются принципы обучения; соответствуют ли и в какой степени методы обучения возрасту занимающихся, речевому нарушению, этапу коррекционной работы, характеру упражнений, музыкальному сопровождению; предупреждаются и исправляются ли речевые ошибки; как решаются воспитательные, образовательные, оздоровительные и коррекционные задачи; правильно ли установлены и точно ли выдерживаются темп выполнения и дозировка каждого упражнения; как регулируется двигательная нагрузка; какова продолжительность всего занятия и каждой его части; какова плотность занятия.

Разбирая качество выполнения упражнений занимающимися, нужно отмечать меру организованности, качество взаимоотношения со сверстниками; степень проявления элементов творчества, произвольность внимания, активность, инициативность, саморегуляцию психической деятельности; признаки изменения самочувствия и настроения. Рассматривая требования к музыкальному руководителю, необходимо обратить внимание на качество показа и объяснения упражнений; умение видеть всю группу (подгруппу), на качество речевой продукции; поведение занимающихся; умение владеть голосом, культурой речи; умение соблюдать педагогический такт, правильный тон общения с занимающимися; характер проведения занятия (уверенно, неуверенно).

Обсуждение просмотренного занятия заканчивается теоретически обоснованным заключением логопеда, музыкального руководителя и оценкой занятия в целом.

2. ПОДГОТОВКА КАДРОВ. ОФОРМЛЕНИЕ ПОМЕЩЕНИЯ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ

Специального учебного заведения для подготовки специалистов по логоритмике в настоящее время не существует.

Музыкальными руководителями в дошкольных образовательных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи назначаются лица, имеющие музыкальное образование и подготовку на курсах по обучению детей, страдающих различными речевыми расстройствами.

Музыкальные руководители, работающие в учреждениях для детей с речевыми нарушениями, обязаны повышать свою квалификацию через каждые 5 лет. Отличия от работы в массовом детском саду весьма значительны. Например, в массовом детском саду в первом квартале начинается активная подготовка к праздникам. В речевом учреждении такая работа не может проводиться, так как в группах с заиканием в октябре соблюдается ограничение речи и движений (режим молчания, шепотной речи); в группах с дислалией только начинается работа по нормализации речевой моторики; в группах с дизартрией и алалией речевые расстройства столь значительны, что дети не могут (и не должны пока) справиться с требованиями программы массового сада. Поэтому раскрытие коррекционной направленности

музыкально-ритмического воспитания в речевых детских учреждениях обязательно должно предусматриваться в учебных планах курсов повышения квалификации музыкальных руководителей.

Логоритмическую подготовку получают студенты факультетов коррекционной педагогики. Преподавание курса «Логопедическая ритмика» осуществляется по программе, утвержденной Министерством просвещения СССР; Министерством образования РФ.1

Знания по логопедической ритмике студенты закрепляют в процессе логопедической практики в речевых дошкольных и школьных учреждениях. Они проводят логои музыкально-ритмические занятия, анализируют их, в конце практики оформляют конспекты занятий, выступают на конференциях о необходимости (пользе, недостатках) логоритмического воздействия в системе коррекционно-педагогической работы.

Логопеды, подготовленные по логопедической ритмике, более целенаправленно руководят деятельностью музыкального руководителя, его участием в коррекционном процессе. Желательно, чтобы студенты факультетов коррекционной педагогики самостоятельно совершенствовали свои музыкальные и ритмические способности.

Любая деятельность, а музыкальная, художественная по своему содержанию особенно, требует и соответствующей организации предметно-пространственной среды, эстетически обдуманной, поскольку эстетическое отношение, чувство прекрасного проявляются в тесном контакте с действительностью, материальным окружением.

Для осуществления комплекса художественно-речевой, музыкально-ритмической, театрально-игровой, изобразительной деятельности необходимо следующее предметное оснащение: книги, альбомы, технические средства, книжки-самodelки, настольно-печатные дидактические игры по литературе; инструменты, музыкально-дидактические игры и пособия, самodelки, мячи, шары, обручи, ленты, флажки, шапочки-маски, костюмы для танцев, хороводов и др.; образные и театральные игрушки {мягкие и жесткие), рисованные плоские фигурки персонажей и декорации, куклы би-ба-бо, пальчиковые и перчаточные, ширмы, планшеты-сцены, спецоборудование, материал для кукол, костюмы детские и элементы декораций, театральные игрушки-самodelки; материалы (краски, кисти, карандаши), художественно-конструкторские, настольно-печатные и дидактические игры, игрушки-самodelки и элементы оформления помещения, которые должны отвечать педагогическим и эстетическим требованиям. В оборудование помещения для музыкально-ритмических занятий включаются технические средства: грамзапись, магнитофонная запись, радио и телевидение, диапозитивы и диафильмы.

В речевых дошкольных учреждениях, детских стационарах стимулируются индивидуальные склонности детей: к рисованию, лепке, пению, музицированию. Чтобы эта деятельность развивалась успешно, необходимо создать соответствующие условия: выделить место для занятий, устроить музыкальный уголок, оборудовать его пособиями и инструментами. В музыкальном уголке, отгороженном невысокой легкой декоративной ширмой, размещаются детские инструменты, игрушки-

самodelки, дидактические пособия, атрибуты для музыкальных игр, плясок, 1—2 небольших столика для музицирования. Для удовлетворения стремлений занимающихся в движении, мышечной активности целесообразны типы планировок и оборудования, позволяющие им музицировать и танцевать, рисовать и лепить, читать и рассматривать книжки, разыгрывать сценки и этюды. Необходимо также предусмотреть возможность людям с речевыми расстройствами уединиться или работать небольшими группами, по интересам.

Таким образом, в комплексе лечебно-восстановительных, логопедических, логои музыкально-ритмических мероприятий по социальной реадaptации лиц с речевой патологией немаловажную роль играет организация предметно-пространственной среды.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте обязанности музыкального руководителя, логопеда и воспитателя в организации логоритмического воспитания лиц с речевой патологией.

2. Как педагогический коллектив речевой группы детского сада организует работу с родителями по вопросам логоритмического воспитания детей?

3. Какие требования предъявляются к оборудованию зала, к оформлению логоритмического занятия?

4. В чем выражается связь между перспективным и календарным планами?

5. Наметьте вопросы по логоритмическому воспитанию, которые можно поставить на родительском собрании.

6. Составьте конспект логоритмического занятия (используя музыку в грамзаписи), которое может провести воспитатель без музыкального руководителя.

ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ

1. Березовский Б.Л. К методике выявления музыкальных способностей детей // Вопросы психологии. 1982. № 5. — С. 94—100.

2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966.

3. Власова Н.А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. Изд. 2. — М., 1959.

4. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. — М., 1983.

5. Волкова Г.А. Содержание логоритмического воспитания заикающихся детей дошкольного возраста // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. — Л., 1989. — С. 128—137.

6. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. Программы педагогических институтов. — М., 1990.

7. Волкова Г.А. Логоритмическое воспитание детей с дислалией (методические разработки к проведению коррекционных занятий). — Л., 1992; 1993.

8. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. — СПб., 1993.

9. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование заикающихся детей дошкольного возраста. — СПб., 1993.

10. Волкова Г.А. Личностно-психологический аспект в изучении и устранении заикания: Программа спецкурса. — СПб., 1993. — С. 20—24.

11. Волкова Г.А. Программа курса «Логопедическая ритмика» // Программы для студентов факультета коррекционной педагогики (специализация «Логопедия»). — СПб., 1996. — С. 45-60.

12. Волкова Г.А., Смирнова Т.В. К проблеме логоритмического воздействия на детей с моторной алалией // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. — СПб, 1999. — С. 37—46.

13. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. — М., 1976.

14. Дзержинская И.М. Музыкальное воспитание младших дошкольников. — М., 1985.

15. Кильпао Н.Н. 80 игр для детского сада. Изд. 3, испр. и доп. — М., 1973.

16. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка. — М., 1973.

17. Контарович М.М., Михайлова Л.И. Подвижные игры в детском саду. — М., 1961.

18. Леонтьева О.Т. Карл Орф. — М., 1964.

19. Лукьянова Е.А. Дыхание в хореографии. — М., 1979.

20. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Изд. 2. — М., 1969.

21. Матейова З., Маиура С. Музыкалотерапия при заикании. — Киев, 1984.
22. Методика музыкального воспитания в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. — М., 1976.
23. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. — М., 1979.
24. Павлов И.Л. Полн. собр. трудов. В 5-ти томах. — М.-Л., 1949.
25. Рау Е.Ф. Музыкально-двигательные занятия с заикающимися детьми дошкольного возраста // 5 научная сессия по дефектологии. — М., 1967. — С. 246.
26. Руднева С., Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение. — М., 1972.
27. Руководство по кинезитерапии / Под ред. Л. Бонева, П. Слычева и Ст. Банкова. — София, 1978.
28. Румянцева Е.Ю. О формировании чувства ритма в процессе логоритмического воздействия при устранении дизартрии у детей с церебральным параличом // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. — СПб, 1994. — С. 52—60.
29. Румянцева Е.Ю. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартриями, страдающих церебральным параличом // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. — СПб., 1999. — С. 27—31.
30. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н.А. Ветлугиной. — М., 1980.
31. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. — М., 1980.
32. Станиславский К.С. Собрание соч., т. 3. — М., 1955.
33. Страковская В.Л. Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей. — М., 1978.
34. Тарасова К.В. К вопросу об уровне развития музыкальности у детей-дошкольников // Новые исследования в психологии. № 1. 1979. — С. 59.
35. Тугова НА. Коррекционно-воспитательные упражнения на музыкально-ритмических занятиях // Преодоление заикания у дошкольников / Под ред. Р.Е.Левинной. — М., 1975. — С. 135—147.
36. Тягугин Н.П. Заикание, Изд. 4. — М., 1966.
37. Фомина Л.В. Роль движений пальцев руки в развитии речи ребенка раннего возраста // Уч. зап. МГПИИЯ- Т. 60. Исследование и речи. — М., 1971. — С. 32—38.
38. Шершинева Е.Ф. Музыкально-двигательные занятия с коллективом заикающихся детей младшего возраста // Из опыта логопедической работы. — М., 1955. — С. 67—76.
39. Шостаков Б.И. О некоторых расстройствах моторики при заикании // Очерки по патологии речи и голоса. Вып. 3 / Под ред. С.С. Ляпидевского. — М., 1967. — С. 148—169.
40. Ятунская Г.И. Музыкальное воспитание глухих дошкольников. — М., 1977.
- ЛИТЕРАТУРА ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ
1. Александрова Н.Г. Ритмическое воспитание. — М., 1924.
2. Аристов В.М. О внеречевых нарушениях лицевой моторики у логоневротиков // Неврология и психиатрия. 1941. № 3.
3. Басов М.Я. Движения под музыку // Избранные психологические произведения. — М., 1975. — С. 147—149.
4. Бехтерев В.М. О воспитании в младенческом возрасте // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. — СПб., 1913. Т.Х. Вып. III. — С. 1—29.
5. Бехтерев В.М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. — М., 1916.
6. Боровиков И.В. Исследование моторной одаренности у детей, страдающих расстройством речи (логопатов) и у глухонемых(акупатов) // Вопросы изучения и воспитания личности. № 2—3. 1926. — С. 175—179.
7. Брунс М.Ф. Значение корригирующей гимнастики для заик и методика проведения ее // Новое в психоневрологии детского возраста. — М.; Л., 1935.
8. Галаровский В.А. Предисловие // Самойленко Н.С., Гринер В.А. Логопедическая ритмика. — М., 1941. — С. 3—4.
9. Гиларовский В.А. К вопросу о генезе заикания у маленьких детей и роли его для общего развития личности и его лечение // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена, Т. I. Вып. 9—10, 1932. — С. 570—582.
10. Гринер В.А. и Самойленко Н.С. Логопедическая ритмика. — М., 1941.
11. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Психомоторика. — М.; Л., 1930.
12. Жак-Далькроз Э. Ритм: Ежегодник института Жак-Далькроза в Геллеруау близ Дрездена. — Берлин-Фриденау. Том 1, 1912.
13. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. 6 лекций. Перевод Н. Гнесиной. — СПб., 1913.
14. Збруева Н.П. Ритмическое воспитание: Пособие для театральны техникумов, вузов, студий. — М., 1935.
15. Зоткана Е.И. Музыкальная игрушка как средство развития ритма и слуха у детей // Эстетическое воспитание в детском саду. — М., 1964. — С. 46—52.
16. Квинт Л.А. Эволюция мимической психомоторики // Проблемы психоневрологии развивающегося человека и педологии. — Харьков, 1931. — С. 7-77.
17. Конорова Е.В. Ритмика в театральной школе. Изд. 2, доп. — М., 1947.
18. Конорова Е.В. Ритмика как лечебный фактор в работе с душевно больными детьми // Проблемы клиники и терапии психических заболеваний. — М., 1946,6. — С. 202—210.
19. Мураховская И.Н. Об особенностях моторики детей, страдающих заиканием // Проблемы психоневрологии развивающегося человека и педологии. — Харьков, 1931. — С. 79—92.
20. Мусатов И.Н. Ритмическое воспитание глухонемых детей. — М., 1941.
21. Озерецкий Н.И. Метрическая шкала для исследования моторной одаренности у детей. — Орехово-Зуево, 1923.
22. Озерецкий Н.И. Шкала исследования моторной одаренности по методу проф. Н.И. Озерецкого. — М., 1930.
23. Озерецковский Д.С. Ритмическая гимнастика в нервно-психиатрических стационарах // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена, 1933. Т. 2. Вып. 3. — С. 96—104.
24. Осипова З.Р. Об исследовании ритмических способностей // Вопросы педологии и детской психоневрологии. Вып. 3, 1928. — С. 112—118.
25. Пунина З.Е., Брозелио Л.Я., Кыштымова А.М. Ритмика для детей с расстройствами слуха и речи. — М., 1948.
26. Ритмические игры и пляски для проведения с молодежью в клубах, кружках и на экскурсиях/ Под ред. Н. Александровой, М. Румер, Е. Коноровой. — М., 1926.
27. Самойленко Н.С. Ритмика с логоневротиками дошкольного возраста // Невропатология и психиатрия. Т. VIII Вып. 9—10, 1939. — С. 77—82.
28. Самойленко Н.С. Логопедическая ритмика для дошкольников. — М., 1941.
29. Сборник речевых игр: Пособие для учителей / Сост.: Куприянова Т.И., Левина Р.Е., Правдина О.В., Самойленко Н.С. — М., 1941.
30. Серебровская М.В. Возрастные особенности моторики детей и подростков // Физическое воспитание детей и подростков. — М., 1935. — С. 5—37.
31. Сеченов И.М. Кому и как разрабатывать психологию? // Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. Физиология нервной системы. — М., 1952.
32. Сикорский И.А. О заикании. — СПб., 1889.
33. Флоренская Ю.А. и Гринер В.А. Музыкальные расстройства в процессе обратного развития афазии и их ритмотерапия // Вопросы логопедии. Вып. 4, 1941. — С. 53—66.
34. Флоренская Ю.А. Клиника и терапия нарушений речи. — М., 1948.
35. Фрешельс Э. Заикание. — М.; Л., 1931.
36. Чаянова Е.В. Ритмика как лечебный фактор в детской психоневрологической больнице // Учение И.П. Павлова в лечебной практике психоневрологической больницы. — М., 1954. — С. 122—128.
37. Шепулин Е.П. Влияние ритмических упражнений на детский коллектив повышенной нервной раздражительностью // Вопросы изучения и воспитания личности (педология и дефектология). № 2. — Л., 1928. — С. 28.
38. Эркман В.А. Проведение логопедической ритмики со взрослыми заикающимися. Мет. рекомендации. — Л., 1974.
39. Ярмоленко А.В. Обследование движений нормальных и аномальных детей. — М., 1931.
40. Kilinska — Ewertowska Э. Logorytmice. — Lublin, 1978.

СЛОВАРЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ

Агнозия — нарушение процессов предметного восприятия: может быть слуховой, зрительной, тактильной.

Акапелла — многоголосое, преимущественно хоровое, пение без инструментального сопровождения.

Аккомпанемент — музыкальное сопровождение солиста (певца, инструменталиста), хора, ансамбля, танца, гимнастических упражнений и т.д.

Аккорд (созвучие) — одновременное звучание трех или более звуков, различных по высоте, названию.

Акцент (ударение) — подчеркивание какого-либо звука, аккорда. А. имеет различные графические обозначения: >, Л, sf и т.д. Они проставляются в вокальных (сольных и хоровых) партиях над нотой (при отсутствии текста); в инструментальных произведениях. А. может проставляться между нотными строками или над каждой в отдельности, в зависимости от исполнительской выразительности.

Ансамбль (вместе). 1. Музыкальное произведение для нескольких исполнителей: дуэт (двое исполнителей), трио, или терцет (трое), квартет (четверо), квинтет (пятеро) и т.д. 2. Единый художественный коллектив. 3. Слитность, согласованность хорового исполнения.

Апраксия — нарушение предметных действий при отсутствии параличей. Оральная апраксия — нарушение произвольных движений языком, губами и нижней челюстью.

Атаксия — расстройство координации движений; выражается в несоответствии движений, неточности их.

Атетоз — особый вид насильственных движений, относится к группе гиперкинезов. Локализуется чаще всего в верхних конечностях, реже — в нижних. Особенно выражен бывает в пальцах кисти. А. часто захватывает только одну половину тела.

Атония — резкое падение мышечного тонуса.

Атрофия — отмирание питания тканей.

Афферентный — приносящий возбуждение к центральной нервной системе.

Вокализация — певческий, исполнительский прием распевания на гласные звуки.

Гамма (звукоряд) — последовательное звучание ступеней лада в восходящем и нисходящем движениях. Наиболее распространены Г. диатоническая (из 7 ступеней) и хроматическая (из 12 ступеней).

Гармония. 1. Последовательное, закономерное сочетание созвучий в условиях лада и тональности. 2. Учебный предмет в теории музыки.

Гемипарез — поражение на одной половине тела функции произвольной подвижности, т.е. парез мышц одной половины тела.

Гиперкинез — насильственные движения.

Гипертония — повышенный тонус мышц.

Гипокинезия — уменьшение силы, объема, скорости движений.

Диапазон — звуковые возможности певческого голоса или какого-либо инструмента, объем между самыми высокими и низкими звуками голоса (инструмента).

Дикция — четкое, внятное, выразительное произношение слов.

Динамика (сила) — использование усиления или ослабления звучания как выразительного средства исполнения. Основные графические обозначения Д.: f (форте) — громко, p (пиано) — тихо, mf (меццо форте) — умеренно громко, mp (меццо пиано) — умеренно тихо, crescendo (крецендо) — усиливая, diminuendo (диминуэндо) — ослабляя и др.

Диссонанс — созвучие, в котором звуки не сочетаются, вызывают ощущение несогласованности.

Дистония — отклонения от нормы в тоне мышц.

Длительность — свойство звука, определяющее его протяженность. Графически Д. обозначается так:

Доля — единица музыкального времени (звучания), разделяющаяся на сильную (ударную), слабую (безударную).

Жанр — понятие, определяющее содержание, характер, направленность музыкального произведения, например жанр оперной, симфонической, вокальной, камерной музыки. «Жанровой» обычно называют музыку, близко связанную с бытом (марш, танец и т.п.).

Женские голоса в сольном пении: сопрано (высокое звучание), меццо-сопрано (среднее звучание), контральто (низкое звучание), альты (низкое звучание).

Запев — начало сольной или хоровой песни.

Затакт — начало музыкального произведения со слабой доли.

Звук музыкальный — колебание звучащего тела, имеющего основные свойства: высоту, длительность, тембр, динамику (силу).

Звукоряд — последовательность основных ступеней лада: до, ре, ми, фа, соль, ля, си.

Импровизация — творческая деятельность непосредственно во время исполнения, т.е. придумывание своих вариантов песен, танцев, маршировок и т.д.

Интенционный тремор — ритмическое дрожание конечности в момент активного движения.

Интервал — расстояние между двумя различными по высоте звуками, из которых нижний называется «основанием», верхний — «вершиной»; например, прима (повторение одного и того же звука), секунда, терция, кварта, квинта, секста, септима, октава и т.д.

Интонация — мелодический оборот, имеющий выразительное значение.

Кантилена — напевная, плавная манера исполнения. Кинестетическая чувствительность — ощущение собственных движений.

Ключ — знак, который определяет высоту и название звука и проставляется в начале нотной строки. Наиболее употребительны: *скрипичный* (соль — на второй линейке), *басовый* (фа — на четвертой линейке).

Консонанс — созвучие, в котором звуки сливаются и как бы дополняют друг друга.

Контрактура — неподвижность сустава.

Лад — соотношение, взаимосвязь устойчивых и неустойчивых звуков.

Мажор — ладовое звучание, передающее чаще всего светлое, радостное настроение музыки.

Мелодия — одноголосая последовательность звуков, объединенных смысловым содержанием.

Метр — последовательное чередование сильных и слабых долей в такте.

Ми́нор — ладовое звучание, передающее чаще всего задумчивое, грустное настроение музыки.

Мио́клония — быстрые, отрывистые подергивания отдельных мышечных групп или мышц, распространяющиеся чаще всего на мышцы конечностей.

Мно́гоголосие — созвучное сочетание нескольких самостоятельных мелодических линий (голосов).

Мо́дуляция — логичный, интонационный переход в другую тональность.

Мо́тив — наименьшее музыкальное построение, содержит обычно одну сильную долю.

Музыкальная грамота — элементарные знания в области теории музыки.

Но́та — графическое изображение звука.

Но́тный стан (нотоносец) — графическое изображение из пяти горизонтальных параллельных линий для записи нот.

Ну́анс — оттенок, подчеркивающий характер звучания музыки.

Пара́лич — полная невозможность движения органа, зависящая от поражения двигательных аппаратов центральной или периферической нервной системы.

Паре́з — неполный паралич.

Пара́фазия: а) замена звуков; б) замена слов близкими по звучанию или по смыслу.

Па́тогенез — внутренние механизмы возникновения и развития патологических процессов, лежащих в основе болезни.

Пау́за — знак, прерывающий музыкальное звучание на определенный отрезок времени и соответствующий длительностям нот; и т.д.

Пере́северация — навязчивое повторение одного и того же слова, звука.

Полуто́н — наименьшее расстояние между двумя звуками, различными по высоте.

Пра́ксис — предметные действия.

Размер — графическое изображение, определяющее счет (чередование долей) в данном произведении. Проставляется в начале нотной строки в виде дроби, например: — (две четверти), — (три четверти), (шесть восьмых) и т.д.

Регистр определяет звуковой диапазон музыкального инструмента, певческого голоса и различается на высокий, средний и низкий.

Ритм — последовательное чередование звуков (различной высоты и длительности), имеющих смысловое и выразительное значение.

Синергия — сложное комплексное движение.

Синкине́зия — содружественные движения.

Синко́па — смещение звукового ударения с сильной доли такта на слабую.

Ста́ккато — исполнительский прием, характеризующийся коротким, отрывистым звучанием.

Ступени лада — звуки, имеющие следующие обозначения:

Такт — небольшой отрезок музыкального произведения, заключенный между двумя сильными долями (начинается с сильной и заканчивается перед сильной). Т. разделен на нотной строке тактовой чертой (вертикальной линией).

Темп — скорость движения, чередование метрических единиц. Обозначения Т. проставляются в начале произведения над первой нотной строкой на русском и итальянском языке, например: умеренно — *moderato* (модерато), быстро — *allegro* (аллегро), протяжно — *adagio* (адажио).

То́н — расстояние между двумя звуками, включающее два полутона.

То́нальность — конкретная высота звуков определенного лада, характерного для того или иного произведения. Т. имеет свои ключевые знаки и обуславливается положением тоники на той или иной ступени звукоряда.

Транспози́ция (транспони́ровка) — исполнение произведения (песни, пьесы) в другой тональности.

Тре́звучие — аккорд, в котором три звука расположены по терциям (например «до»-«ми»-«соль»). Т. может быть мажорным или минорным и, таким образом, определять лад.

Тре́мор — дрожание.

Фа́ктура — сочетание различных средств музыкальной выразительности: мелодии, аккомпанемента, отдельных голосов, подголосков, тем и т.д.

Фермата — графическое обозначение дополнительного продления звучания в целях большей выразительности.

Фо́нема — наименьшая звуковая единица языка, служащая для различения слов или их форм.

Форма музыкальная — в широком понимании сочетает выразительные средства: мелодию, ритм, гармонию, структуру. В узком понимании Ф. — это структура произведения, например двучастная и трехчастная формы.

Хоре́я — заболевание нервной системы, основными симптомами которого являются подергивания, произвольные аритмичные, некоординированные сокращения мускулатуры, быстрые по темпу, наблюдающиеся как в покое, так и при движениях.

Хроматизм — полутоновое изменение высоты звуков с помощью знаков альтерации.

Э́фферентный — приносящий возбуждение от центральной нервной системы к периферии.

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ

ОТ АВТОРА

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

ГЛАВА ПЕРВАЯ. ПРЕДМЕТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

1. ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ
2. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ
3. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ
4. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ
5. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ОСНОВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Вопросы и задания

ГЛАВА ВТОРАЯ. СИСТЕМА ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

1. ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО И ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

2. ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ЗВЕНЬЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Вопросы и задания

ЧАСТЬ ВТОРАЯ. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

ГЛАВА ПЕРВАЯ. МУЗЫКА И ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

1. МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ШКОЛЬНИКОВ, ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

2. ЗАДАЧИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО И ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Вопросы и задания

ГЛАВА ВТОРАЯ. СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ
2. ХОДЬБА И МАРШИРОВКА В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ
3. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЫХАНИЯ, ГОЛОСАМ АРТИКУЛЯЦИИ
4. УПРАЖНЕНИЯ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ МЫШЕЧНЫЙ ТОНУС
5. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ВНИМАНИЕ
6. СЧЕТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ
7. РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ БЕЗ МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
8. УПРАЖНЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЧУВСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗМЕРА ИЛИ МЕТРА
9. УПРАЖНЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЧУВСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМПА
10. РИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ
11. ПЕНИЕ
12. ИГРА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ
13. МУЗЫКАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
14. ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
15. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ
16. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Вопросы и задания

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИК

ГЛАВА ПЕРВАЯ. МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ И СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ
2. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ФУНКЦИЙ

Вопросы и задания

ГЛАВА ВТОРАЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И МЕДИЦИНСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ

1. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

3. СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ

4. ЗАВИСИМОСТЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЗАИКАЮЩИХСЯ ОТ ЭТАПА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Вопросы и задания

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИ СЛАЛ ИИ, РИНОЛ АЛ ИИ, ДИЗАРТРИИ, РАССТРОЙСТВ ГОЛОСА

1. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЛИЦДИСЛАЛИЕЙ, РИНОЛАЛИЕЙ, ДИЗАРТРИЕЙ, С РАССТРОЙСТВАМИ ГОЛОСА

2. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ УСТРАНЕНИИ ДИСЛАЛИИ, РИНОЛАЛИИ, ДИЗАРТРИИ, НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА

Вопросы и задания

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ

1. НАРУШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, СЕНСОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ

2. ПОЭТАПНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ

Вопросы и задания

ГЛАВА ПЯТАЯ. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИКАХ ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ РЕЧИ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

1. НАРУШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, СЕНСОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

2. КИНЕЗИТЕРАПИЯ БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ В СИСТЕМЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Вопросы и задания

ГЛАВА ШЕСТАЯ. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ЛОГОРИТМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В РЕЧЕВОМ УЧРЕЖДЕНИИ

1. ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

2. ПОДГОТОВКА КАДРОВ. ОФОРМЛЕНИЕ ПОМЕЩЕНИЯ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ

Вопросы и задания

ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ

ЛИТЕРАТУРА ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

СЛОВАРЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ