Г.А.ВОЛКОВА

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА

Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия для студентов
педагогических институтов
по специальности № 2111 «Дефектология»

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1985

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

ГЛАВА ПЕРВАЯ ПРЕДМЕТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

1. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Для понимания сущности логопедической ритмики необходимо раскрыть содержание таких понятий, как 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, они тесно связаны между собой. Эти понятия возникли в разные периоды развития общества. Содержание их углубляется, уточняется по мере развития различных наук о человеке.

Рассмотрим лишь основные понятия, которые необходимы для изучения данного курса.

Движение является основным биологическим качеством живой материи, оно развивается и совершенствуется вместе с эволюцией живой природы.

Движение является одним из основных механизмов уравновешивания в системе «организм-среда». Организм человека не просто уравновешивается 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, является основным средством связи и взаимодействия, активной адаптации и трудовой деятельности. В силу этого движение используется и как мощный фактор профилактики, лечения и реабилитации.

Двигательное умение — это степень овладения техникой действия, которая отличается повышенной концентрацией внимания на составных частях движения и способах решения двигательной задачи.

Двигательный навык — такая степень владения техникой действия, при которой управление движениями происходит автоматизированно и действия отличаются высокой техничностью. Вырабо-

тка двигательного навыка не исключает осознания двигательного акта в целом. Сознание необходимо для выполнения поставленной двигательной задачи, для контроля движения 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 как в отношении нормы, так и патологии.

Движения тела ребенка и восприятие им различных ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, вкусовых, равновесия, кинестетических ощущений и др.) на начальных этапах развития являются средством познания окружающего мира на более элементарном уровне, чем интеллектуальное познание. При нарушении психомоторного развития осуществляется неполный или неправильный анализ ощущений различных модальностей. При этом с исключением одного из анализаторов порог чувствительности остальных понижается. Например, педагоги, воспитатели, работающие с детьми с умеренной умственной отсталостью, уделяют много внимания тому, чтобы научить детей целенаправленному, произвольному движению, целенаправленным артикуляционным движениям и т. п. Педагоги, работающие с глухими и слабослышащими, уделяют внимание тому, чтобы научить своих воспитанников пользоваться зрением при чтении с лица или обучить правильной артикуляции гласных и согласных звуков. Педагоги, работающие со слепыми и слабовидящими, вырабатывают у своих воспитанников умение и способность приспособления движения к разной поверхности, по которой они передвигаются, и к размещению предметов, мебели и т. д. в помещении, в котором они находятся; к удержанию осанки, не отличающейся от осанки зрячего, а также в овладении чтением по Брайлю, которое требует самой высокой тактильной способности, пространственной ориентации, двигательных тонких ощущений.

Ребенок, 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. 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 различным случаям: ритм стихотворения, прозы, сердца, дыхания, ритм времени года, дня и ночи, ритм работы и т.д. Ритм

выступает и как некая универсальная космическая категория. «Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма»,— говорил Э. Жак-Далькроз[1]. 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 балета, живописи, скульптуры, архитектуры.

Основной признак ритма принято видеть в более или менее строгой периодичности повторения, однако 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 характеризуется, по-видимому, только одним весьма неконкретным признаком: это временной или пространственный порядок предметов, явлений, процессов. Советский психолог Б. М. Теплов считает, что ритм есть некоторая определенная организация процесса во времени, которая 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. Отсюда можно дать следующее определение: **ритм есть закономерное расчленение временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или ином отношении раздражений, т. е. акцентов.**

Ритм можно определить с позиций психологии и педагогики. В психологическом аспекте под ритмом всегда имеется в виду метроритм, или **ритмика.** 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 —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 минуту[2]. Эти цифры имеют

педагогический интерес, так как показывают, при какой скорости движения последнее легче воспринимается ритмически.

В педагогическом аспекте ритмика (от греческого rhytmikos — относящийся к ритму, равномерный) — 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 бег, прыжки, игровые упражнения, элементы художественной гимнастики, танцевальные и имитационные движения.

Чувство ритма в основе своей имеет моторную, активную природу, всегда сопровождается моторными реакциями. Сущность моторных 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, 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 связок 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.

Ж.-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. Он имеет и моторную, и эмоциональную природу, так как в основе его лежит восприятие выразительности музыки. Вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиться.

С понятием музыкального ритма связано понятие ритмического чувства. **Музыкалъно-ритмическое чувство** характеризуется как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и

вследствии этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения.

На основе развития музыкально-ритмического чувства строится **музыкально-ритмическое воспитание.** Его содержание составляет целенаправленное формирование личности путем воздействия на нее музыки и ритма с целью воспитания познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности.

Благодаря разнообразной тематике музыкальных произведений, музыкальных игр, хороводов и т. д. развиваются познавательные способности детей. Музыкально-ритмические упражнения рассматриваются как волевые проявления, так как ребенок действует, сознательно выполняя поставленные перед ним задачи. Игры, танцы требуют своевременной реакции на внешний раздражитель, своевременного переключения с одного движения на другое, умения быстро и точно его тормозить.

Музыкально-ритмические движения заставляют детей и взрослых переживать выраженное в музыке. Эмоциональная отзывчивость различна. В младшем дошкольном возрасте она выражается в непроизвольных движениях: у детей меняется мимика, непроизвольно двигаются руки, ноги, туловище; в старшем возрасте эмоциональная отзывчивость проявляется посредством произвольных движений в процессе игры. Содержанием музыкально-ритмического воспитания являются песня, игра, трудовой ритмизированный процесс, праздник.

Наиболее часто на музыкально-ритмических занятиях и вне их используется **подвижная игра.** К. Д. Ушинский считал русские народные игры могущественным средством воспитания. В 60-х годах XIX в. Н. И. Пирогов, позднее Е. Н. Водовозова, П. Ф. Каптеров и др. подчеркивали, что подвижная игра как деятельность отвечает возрастным возможностям и потребностям ребенка и является средством его всестороннего развития.

Чувство ритма свойственно почти каждому человеку, поскольку исходным является ритм трудовых движений, ритм содержательный, вызываемый логикой трудового процесса. Из трудового ритма постепенно развился впоследствии ритм художественный: музыкальный, поэтический, танцевальный и т. д. Чувство ритма возникало и развивалось в процессе содержательной деятельности. Поэтому нельзя развивать чувство ритма вообще. Его нужно развивать исходя из характера деятельности.

Возникает вопрос, можно ли говорить о чувстве ритма вообще как о некоторой психической реальности?

Можно.

Но для этого надо знать, что развитие ряда конкретных ритмических способностей — это своего рода обобщение их, а не предпосылки для развития. Родоначальник ритмики швейцарский педагог Жак-Далькроз ошибался, считая, 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 видов и форм движения в качестве лечебного фактора. Современные болгарские ученые Л. Бонев, П. Слынчев, Ст. Банков предлагают для обозначения данного вида терапии термин **«кинезитерапия»**[1] как наиболее общее определение применения различных форм движения, двигательной активности и естественных моторных функций человека. Они относят кинезитерапию к группе неспецифически действующих терапевтических факторов. В результате различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его неспецифическую устойчивость, разрушают патологические динамические стереотипы, возникающие во время болезни, и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию.

Лечебная ритмика является частью кинезитерапии. 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 лечебной ритмики является **логопедическая ритмика.**

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. Чаянова, Е. В. Ко норова 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 (Crista Kohler) и К. Швабе (Chr. Schwabe) указывали, что логопедическая ритмика может быть использована как психотерапевтический метод (коллективно-психологический метод, музыкотерапия). О значении логопедической ритмики для коррекции речи людей писали В. А. Гринер, Н. С. Самойленко, Н. А. Власова, Д. С. Озерецковский, Ю. А. Флоренская. Они подчеркивали общепедагогическое влияние ритма на различные болезненные отклонения в психофизической сфере человека, а также то, что логопедическая ритмика

[1] Руководство по кичезитерапии /Под ред. Л. Бонева, П. Слынчева и Ст. Бан-кова. София, 1978, с. 9.

воздействует на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание человека.

2. ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Логопедическая ритмика может быть определена как одна из форм своеобразной активной терапии, как одно из средств воздействия в комплексе методик и как учебная дисциплина.

Первое понимание логоритмики основано на использовании связи слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними.Второе понимание логоритмики обусловливает включение ее в любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией.

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

Объектом логопедической ритмики является человек (ребенок) с речевой патологией. **Предметом** — многообразные нарушения психомоторных функций людей с речевой патологией и система движений в сочетании с музыкой и словом. **Целью** — преодоление речевого нарушения путем развития, воспитания и коррекции у людей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой и в конечном итоге адаптация к условиям внешней и внутренней среды.

Задачи логопедической ритмики оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные. Занятия логопедической ритмикой укрепляют у людей с речевыми нарушениями костно-мышечный аппарат, развивают дыхание, моторные функции, воспитывают правильную осанку, походку, грацию движений; осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно переденгаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитию ловкости, силы, выносливости, координации движений, организаторских способностей. С помощью занятий логопедической ритмикой люди с речевой патологией усваивают теоретические знания в области метроритмики, музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности. Все это содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию.

Воспитательные задачи этих занятий разнообразны:

1) воспитание и развитие чувства ритма, способности ощу щать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;

2) воспитание способности восприятия музыкальных образов и умения ритмично, выразительно двигаться в соответствии с дан ным образом, т. е. воспитание умения перевоплощаться, проявлять свои художественно-творческие способности;

3) воспитание личностных качеств, чувства коллективизма, умения соблюдать правила выполнения упражнений и т. д.

Коррекционная направленность логоритмических занятий обусловлена поэтапностью логопедической работы при устранении различных нарушений речи.

Педагог должен учитывать возрастные и личностные особенности детей, состояние их двигательной сферы, особенности нарушений речевых и неречевых процессов: пространственного праксиса, гнозиса, слухового и зрительного внимания, памяти и т. д., а также тип специального учреждения: речевой детский сад; речевая группа при массовом детском саде, при детском доме — дошкольном, школьном; логопедический пункт при массовой общеобразовательной школе; логопедический кабинет в детской, взрослой поликлиниках, при психоневрологическом диспансере; стационар, полустационар, санаторий.

3. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ОСНОВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Естественнонаучная основа логопедической ритмики складывается из комплекса специализированных научных дисциплин биологического, психолого-педагогического и музыкального циклов.

Биологические и смежные естественнонаучные дисциплины (физиология и анатомия человека, патофизиология, биомеханика движений, биохимия, педиатрия, невропатология, нейрофизиология, гигиена физических упражнений, лечебная физическая культура) изучают процессы биологического развития человека, закономерности его возрастных изменений, а также тех изменений и нарушений, которые возникают в организме под воздействием экзогенных (внешних) и эндогенных (внутренних) факторов и их комбиноза. Важное место в этом комплексе занимают учение 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 дефектологам использовать знания об условнорефлекторных временных связях и образовании динамического стереотипа.

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

Анатомическое дозревание центрально-нервных субстратов (новейших органов моторики — пирамидной моторной системы и надстроенных над ней фронтальных систем полушарий) заканчивается к 2—2,5 годам. Сначала идет дозревание древних мозговых структур (мозжечок, красное ядро, «черное вещество»). Последнее соединено не только с корой полушарий, но и со стриопаллидарной

системой, которая к моменту рождения у человека еще недоразвита и созревает к 5—6-му месяцу жизни. До первого полугодия жизни ребенку присущи массовые недифференцированные движения автоматического и защитного характера паллидарного происхождения. В 5—6-месячном возрасте наступает переломный момент в моторике грудного ребенка: наблюдается переход от синкинезий к синергиям (синкинезии — одновременные движения, лишенные 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.

Второе полугодие является прелокомоторным периодом, периодом подготовки к ходьбе и бегу. Двуногая локомоция развивается к началу 2-го года жизни и характеризуется двумя взаимообратными (реципрокными) импульсами прямого и попятного направления. Целиком комплект динамических волн ходьбы заполняется только к 5 годам. Дети 2 лет производят впечатление увальней, дети 3—7 лет отличаются подвижностью, грациозностью и двигательным богатством, которые проявляются в выразительной, изобразительной и обиходной моторике. В силу недоразвития корковых механизмов дети в этом возрасте испытывают трудности при выполнении точных движений.

Между 7 и 10 годами, **в** связи с окончательным анатомическим созреванием двигательных механизмов, у детей совершенствуется координация движений и более быстро вырабатываются и закрепляются динамические стереотипы движений. К 11 годам несколько уменьшается богатство движений, но совершенствуются мелкие, точные движения.

Перестройка моторного аппарата наступает в пубертатном периоде: нарушается умение владеть движениями и соизмерять их, вследствие этого появляется неловкость, угловатость, избыточные гримасы, недостаточная координация движений.

Оформление моторного динамического стереотипа 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 уровень.** Подчиненные ему нижележащие уровни, обеспечивающие выполнение вспомогательных технических коррекций,— **фоновые уровни. В каж-**

дом двигательном акте в поле сознания попадает содержание только ведущего уровня, коррекции фоновых уровней остаются за порогом сознания.

Для логопедической ритмики важны исследования, дающие знания о связи и зависимости общей и речевой моторики. Исследования по физиологии движений и физиологии активности Н. А. Берн-штейна 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.

Советские психологи М. О. Гуревич, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия указывали на связь речи и выразительных движений, двигательных и речевых анализаторов, на связь формы произношения с характером движений.

Исследования Л. А. Квинта, М. И. Доценко свидетельствуют о положительных корреляциях общего психического развития с развитием произвольной лицевой моторики. На подобные связи при заикании указывали Л. Н. Мураховская, В. М. Аристов.

Особенно важны для логоритмического воспитания данные о корреляции между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи у детей. Так, советский физиолог 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»[1].

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, включающую 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,

[1] Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973, с. 132.

мимику, пантомимику, пластику (одевание, умение бороться).

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:

C_1 — 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).

C_2 — 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, вдевание нитки в иголку, рисование круга).

D — уровень действий, 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 часто не соответствует логике геометрического пространства (открывание через отвинчивание). Контингент 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; осуществляет понимание чужой и собственной речи, содержания решаемой задачи, письменное и устное выражение своих мыслей; музыкальное, хореографическое исполнение (устная речь, письменное изложение мыслей, импровизация движений). Действия этого уровня основываются на образном мышлении.

Таким образом, 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 низа кверху.

В центральной нервной системе существуют точные формулы движений, или **энграммы** движений, которые охватывают в какой-то из мозговых инстанций весь процесс движения во всем его времен-

ном протяжении. В тот момент, когда движение началось, в центральной нервной системе имеется в наличии уже вся 'совокупность энграмм, необходимых для доведения этого движения до конца. Энграммы, т. е. запечатления движений, хранятся в долговременной памяти. Процесс извлечения энграмм из долговременной памяти называется экфорией.

Возникают вопросы о том, 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: «цепочки» и «гребенки». 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 «цепочки» 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 «гребенки» основана на том, что в центральной нервной системе имеется где-то руководящая энграмма, охватывающая весь процесс движения. Здесь на первый план выступают самостоятельная инициатива и 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.

В каждом двигательном акте различают его **смысловую структуру** и его **двигательный состав.** Смысловая структура целиком вытекает из сути возникшей 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. Важную роль в этом играют лобные кортикальные системы, связанные с пирамидными и экстрапирамидными эффекторами, а также с мозжечком через промежуточные ядерные инстанции в Варолиевом мосту, и теменные поля коры, занимающие срединное положение между сенсорными областями зрения, слуха и осязания с проприоцепторикой. Далее наступают процессы выработки и последующей экфории двигательных фонов. В этих процессах велика роль премоторных полей коры. Они осуществляют функциональную связь между кортикальной системой (лобной — необходимой для создания проекта движения; теменной— осваивающей смысловую структуру действия и передающей ее двигательному составу) и низовыми уровнями, в которых должны

вырабатываться 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 управлением движения играет афферентация: и та, 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.

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, т. е. он определяет, во что ему нужно превратить эту ситуацию, что посредством его активности должно стать вместо того, что есть. Иными словами, наметить двигательную задачу — это значит создать образ того, что должно быть.

Уяснение индивидом образа будущего движения служит основанием для оформления задачи и программирования ее решения. Модель будущего может иметь только вероятностный характер, так как мозг в состоянии лишь наметить для предстоящего движения своего рода 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 осуществить 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 цель и содержание движения и те средства из имеющихся у него в наличии двигательных ресурсов, 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 возможно 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 и к нарушению движения. Например, нарушение соразмерности движения вызывает дизметрию, нарушение плавности выполнения движения — атаксию и т. д.

Координация движений развивается постепенно, на основе

опыта и упражнения, поскольку это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и кончающийся точно адекватным, центральным ответом.

Н. А. Бернштейн определил «координацию движений... как преодоление избыточных степеней свободы движущегося органа, иными словами, превращение его в управляемую систему. Или координация есть организация управляемости двигательного аппарата»[1].

Для объяснения явления координации можно привлечь понятие т о н у с а . Узкое определение тонуса — это наличие состояния упругости и вязкости мышечного пучка. Широкое понимание тонуса заключает в себе подготовительную настройку 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.

Исследования сигнальных систем человека, типологических свойств нервной системы также обогащают логопедическую ритмику знаниями о том, насколько темп движений зависит от индивидуальных особенностей человека. Показано[2], 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 выполнить) 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 у холериков, ускорение темпа движений вследствие растормаживания-рефлекса на время. Если внешние раздражители предъявляются равномерно, то лица со слабой нервной системой приспосабливают свои движения к темпу этих раздражителей.

Помимо знаний биологических наук, логопедическая ритмика использует данные наук гуманитарного цикла: психолого-п е д а г о г и ч е с к о г о и м у з ы к а л ь н о г о . Она связана с общей теорией физического воспитания, общей и дошкольной педагогикой, общей и детской психологией, дефектологией, которые изучают закономерности развития взрослых и детей, влияние двигательных

---

[1] Б е р н ш т е й н Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966, с. 234.

[2] См.: Г е р он Э. Проявление индивидуальных особенностей человека в темпе его движений.— Вопросы психологии, 1961, № 2, с. 51—60.

упражнений на психику человека (ребенка), а также законы применения средств, форм и методов педагогического воздействия в норме и при речевой патологии. Знание возрастных и индивидуальных психологических особенностей человека (представления, память, мышление 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 педагогикой.

В процессе коррекционной работы логопедическая ритмика опирается на закономерности возникновения и развития патологи ческого процесса, на те специфические методы воздействия, которые разрабатываются дефектологией в отношении лиц с психическими и речевыми расстройствами.

Логопедическая ритмика тесно связана с методикой музыкалъного воспитания, поскольку музыка оказывает влияние на повышение качества исполнения движения: улучшаются выразительность, ритмичность движений, их четкость, координация, плавность, слитность, переключаемость. Эмоциональная окрашенность движений музыкой придает им энергию или мягкость, больший размах или сдержанность и в то же время содействует их свободе и непринужденности. Движения с музыкальным сопровождением положительно влияют на развитие слуха, внимания, памяти, воспитывают временную ориентировку, т. е. способность уложить свои движения во времени, в соответствии с различным метроритмическим рисунком музыкального произведения. Определенная метрическая пульсация, с которой связаны движения детей, взрослых, вызывает согласованную реакцию всего организма человека (дыхательной, сердечной, мышечной деятельности), а также эмоционально-положительное состояние психики, что содействует общему оздоровлению организма.

4. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Круг вопросов, которые изучает логопедическая ритмика, довольно широк. Поэтому логопедическая ритмика как наука использует педагогические методы, методы смежных наук: социологии, психологии, физиологии и др.

Методы анализа и обобщения литературных данных. С их помощью начинается любое исследование по логопедической ритмике. Исследователь знакомится с библиографией и отбирает те литературные источники, которые ему необходимо проанализировать, систематизирует их 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 формировался, складывался тот или иной коррекционный метод, та или иная реабилитационная методика

работы с людьми, имеющими речевые и двигательные нарушения. В экспериментальных исследованиях этот метод помогает установить, что уже исследовано по данной проблеме, в какой мере исследованное освещено в литературе, какие вопросы еще требуют экспериментальной проверки. Например, по изучению психомоторного состояния заикающихся дошкольников и школьников, развития моторики в норме и при патологии.

Многие данные, важные для логопедической ритмики, можно почерпнуть из различных документов, составляемых работниками дошкольных и школьных учреждений, логопедами в разного типа специальных учреждениях. 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 по психомоторному, речевому развитию и состоянию у 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, его отношение к дефекту и многое другое.

Методы педагогического обследования. Прежде всего они включают педагогическое наблюдение в логоритмическом исследовании. Оно организуется специально, имеет сформулированную задачу, предмет наблюдения, а также систему фиксации наблюдаемых факторов. При этом исследователь не вмешивается в ход педагогического процесса. Наметив рабочую гипотезу, исследователь накапливает факты, которые подтвердят или опровергнут выдвинутую гипотезу. Педагогическое наблюдение ценно тем, что позволяет изучать объекты в естественных условиях. Следует только широко использовать методы точной регистрации наблюдаемого: 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.

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.

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** снимает с последних чувство подконтрольности и часто дает дополнительные сведения.

К разновидностям наблюдений относится **непрерывное** и **дискретное** прослеживание 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 в относительно короткие отрезки времени. Например, изучается методика проведения игры-драматизации, приемы хорового пения и т. д. При изучении строя логоритмического занятия законченный период наблюдения вмещается в 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.

Своеобразно наблюдение-поиск. Оно ведется либо широкой полосой захвата более или менее взаимосвязанных педагогических явлений, либо переключением наблюдателя от одного объекта к другому. Например, изучаются занятия по логоритмике с заикающимися разного возраста и в разного типа учреждениях (в речевой группе, речевом стационаре, речевом санатории, речевой школе, в поликлинике и т.п.), изучается построение логоритмического занятия с детьми одного возраста, но страдающих 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.

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 объек-

тивнее оценить эффективность реабилитационной методики и ее раздела — логопедической ритмики.

Факты в логоритмических исследованиях можно собрать и путем социологических методов: интервью и анкет; анализа взаимодействия, рейтинга, самооценки, парного сравнения.

Интервью и **анкета** составляются только после предварительного периода исследования (формулировки проблемы, рабочей гипотезы, составления плана исследования). Интервью, как правило, предшествует анкете.

В процессе опроса рекомендуется выяснить то, что интересует исследователя, косвенно, т. е. через ряд частных вопросов, избегая слов с двойным значением 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, так как неизвестна ситуация, в которой корреспондент будет отвечать на вопросы, нельзя установить с ним непосредственный контакт, неизвестно, какую часть анкеты возвратит 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 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 состо ит в изучении явления через разностороннюю его оценку челове ком, непосредственно его наблюдавшим иногда на протяжении многих лет. Так, сведения методом рейтинга можно получить о пациенте от лечащего врача, воспитателя, родителей и др. Не достаток метода в том, что выводы делаются на основании субъек тивных мнений, но ведь и наблюдение самого исследователя тоже не лишено субъективности. Данные наблюдения в условиях рей тинга можно выразить в численных величинах путем различных оценочных шкал, что дает возможность широко применять матема тический аппарат при обсчете результатов и анализе данных.

Метод самооценки может дать объективные данные о реальном поведении человека с речевой патологией и двигательными расстройствами о собственном двигательном потенциале; выявить степень нарушения общей и речевой моторики, влияние расстройств на поведение, на взаимоотношения с окружающими и др.

В логопедической ритмике используются и **экспериментальные методы** исследования: естественный и лабораторный эксперимент.

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 с целью 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 фактором, например введением упражнений, укрепляющих отдельные группы мышц. Эксперимент обычно проводится в несколько этапов. Для большей достоверности результатов эксперимента 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 — в переводе с английского языка означает любую пробу, любое испытание.

В логопедической ритмике тесты используются для сравнения результатов выполнения двигательных, двигательно-речевых 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[1], задания на выявление возрастных особенностей моторики детей М. В. Серебровской[2], методика «тест-конфликта» для выяснения личностных особенностей нормально говорящих и заикающихся детей дошкольного возраста Г. А. Волковой, А. Ю. Панасюка[3] и др.

Как и все другие методики исследовательской и практической работы, тест имеет определенные достоинства и недостатки. Достоинством теста является то, что все сформулированные в нем задания, будучи предварительно глубоко обдуманы и экспериментально проверены, раскрывают в своей совокупности 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.

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 сферу их применения. Прежде всего тесты, на наш взгляд,

[1] Озерецкий Н. И. Скала исследования моторной одаренности по методу проф. Н. И. Озерецкого. М., 1930.

Серебровская М. В. Возрастные особенности моторики детей и подростков.— В сб.: Физическое воспитание детей и подростков. М., 1935, с. 5—37.

[3] Волкова Г. А, Панасюк А Ю. Исследование личностных характеристик детей дошкольного возраста «тест-конфликтом».— Дефектология, 1979, № 6, с. 73—78.

полезны в исследовании двигательного потенциала людей с речевыми нарушениями; состояния их психических функций, в частности внимания; в исследовании личностных особенностей; в выяснении эффективности различных методик. Например, план для выяснения эффективности различных методик может быть следующим. Две группы лиц с одним и тем же речевым нарушением утверждаются — одна в качестве контрольной, другая — экспериментальной. 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 в обеих группах сравниваются. Обработка полученных материалов позволит прежде всего сравнить группы количественно. Дальше можно 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 и т. п. Наконец, тесты могут использоваться для анализа индивидуальной характеристики усвоения двигательного и речевого материала. Например, у некоторых лиц с речевой патологией выявляется отставание в формировании с коррекционной целью двигательных умений или навыков. Полезно провести тестирование. Анализируя выполнение ими отдельных заданий, логопед, логоритмист определяют возможные причины этого неусвоения. В итоге можно составить такой план индивидуальной работы, который основывался бы на реальном положении, сложившемся в каждом случае.

Количественный учет двигательных возможностей людей с речевыми нарушениями с помощью тестов даст 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.

Вопросы и задание

1. Как можно определить логопедическую ритмику?
2. Каковы основные понятия логопедической ритмики?
3. Из каких фаз складывается онтогенез моторной функции?
4. Каковы уровни построения и этапы выполнения произволь ного движения?
5. С какими науками биологического и гуманитарного циклов связана логопедическая ритмика?
6. Назовите методы исследования логоритмики. Приведите пример исследования двигательных возможностей лиц с речевой патологией с помощью какого-либо метода.

ГЛАВА ВТОРАЯ СИСТЕМА ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

1. ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В начале XX в. во многих странах Европы получила распространение система ритмического воспитания. Она стала известна под названием «метода ритмической гимнастики». Ее создателем был швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз (1865— 1950). Э. Жак-Далькроз преподавал в Женевской консерватории. Его поразила неритмичность учеников. Далькроз считал, что музыканту нужно иметь не только хороший слух, но и хороший ритм. Он решил выделить музыкальную ритмику в отдельную отрасль музыкальной педагогики и «культивировать ритмическое чувство само по себе». Регулятором движения Далькроз сделал музыку. Ученики должны упражняться в координации своих движений с движениями музыки, поскольку именно в музыке имеется идеальный образец организованного движения. Музыка регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением. Создаются правильные моторные привычки и способности не только производить ритмичные движения, но и представлять, воображать совершенно четко всевозможные временно-пространственные соотношения, которые в любой момент могут быть и выполнены с той же четкостью. Согласованность с музыкой такова, что движения выполняются на метрической основе, в отличие от ритмической. Метрические упражнения Далькроз чередовал или объединял в сложный комплекс движения, многие из них относил одновременно и к метру, и к ритму и поэтому квалифицировал как метроритмические. Сам 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»[1]. Поэтому-то движения на подлинной ритмической основе бесконечно разнообразны, как в смысле их временной длительности и комбинации этих длительностей, 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.

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

В 1909 г. Вольф Дорн, член Германской социалистической

[1] Цит. по кн.: А л е к с а н д р о в а Н. Г. Ритмическое воспитание. М., 1924, с. 8.

рабочей партии, известный спортсмен-альпинист, великолепный организатор культурных мероприятий, предложил Далькрозу возглавить Институт музыки и ритма, который строился в Хеллерау, небольшом немецком рабочем поселке близ Дрездена. Обучаться в нем будут дети местных мастеров-деревообделочников, занимавшихся восстановлением искусства народных умельцев по мебели.

Музыкальное развитие детей в Хеллерау продвигалось быстрыми темпами. Ученики 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 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.

В июне 1911 г. в числе девяти окончивших институт и получивших дипломы была 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? При помощи сочетания ритма, музыки и движения он 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 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 Жак-Далькроз, музыка приобретает телесные формы, она преобразует наши тела.

Дальнейшее развитие система 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 Жак-Далькроза). Она отмечала, что ритмика есть та общая точка, на которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, дирижера, 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, про-

водимую по системе 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 заставы[1]. 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. Конюса, М. Галактионо-вой, на музыкальных курсах Д. Шора, на драматических курсах С. В. Халютиной.

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

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

По инициативе Н. Г. Александровой в Москве при Государственной Академии художественных наук (ГАХН) организуется 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. Русские ритмисты Москвы и Ленинграда в 20-е годы разработали методику музыкально-ритмического воспитания применительно к требованиям современности. Как писала Н. Г. Александрова, основной принцип Московской школы заключается в освобождении ритмики Далькроза от того налета крайнего аристократического интеллектуализма, той трудности и устремления к виртуозности, которые на Западе делают эту систему достоянием узкого круга немногих, особо одаренных.

Ритмика по системе 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 система музыкально-ритмического воспитания разрабатывалась Н. Г. Александровой,

[1] Россихина В. П. Н. Г. Александрова и ритмика Далькроза в нашей стране — В кн.: Из прошлого советской музыкальной культуры Вып 3. М, 1982, с 238-270

В. А. Гринер, Н. П. Збруевой, Е. В. Коноровой, М. А. Румер, Е. П. Шепулиным.

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

1) возрастные особенности и особенности пола. Поэтому Мос ковская школа ритмистов выделила дошкольную и школьную рит мику в особые секции;

2) профессиональные особенности. Например, занятия по рит мике будут различными в художественных, хореографических, музыкальных школах, театральных училищах. Та же приспособ ляемость ритмики должна прослеживаться и в отношении про фессий, лежащих вне искусства. Например, установлено, что буду щему летчику необходима четкая координация движений, способ ность не упускать из внимания три, четыре и более объектов, следовательно, определяются и задачи ритмики;

3) моторная и интеллектуальная одаренность учеников. Н. Г. Александрова подчеркивала, что на этом основании занятия ритмикой с дефективными детьми должны строиться совершенно иначе, чем занятия с нормальными;

4) занятия ритмикой должны воспитывать чувство коллекти визма: каждый участник действия как бы тонет в общей массе, но вместе с тем сознает всю ответственность возложенной на него задачи, так как небрежность одного мешает делу всех;

5) ритмика позволяет человеку выявляться вовне, в движе ниях, не заученных, не зафиксированных, а всегда новых, неожи данных. В этих свободных движениях человек выявляется всем своим психофизическим аппаратом. Он 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 динами кой, агогикой и самим характером музыки.

Члены Московской Ассоциации ритмистов (Н. Г. Александрова, В. А. Гринер, Ю. А. Двоскина, Н. П. Збруева, Е. В. Конорова, М. А. Румер, Е. В. Чаянова и др.) считали, кем бы ни вырастал 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 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 к дошкольному возрасту разрабатывали Н. А. Вет-

лугина (1958), А. В. Кенеман (1960) и их ученики: М. Л. Палавандишвили, А. Н. Зимина. 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 состояния. Она считала, что если ритмист работает в дошкольных учреждениях, то его предмет становится частью воспитательных задач, которые ставит современная педагогическая мысль. Если ритмист работает в лечебных учреждениях для нервнобольных, заикающихся, глухих, слепых, то он решает совсем другие задачи. Таким образом, из большого раздела ритмической гимнастики и музыкально-ритмического воздействия выделяется лечебная ритмика. Пионером введения лечебной ритмики в систему лечения нервнобольных является проф. В. А. Гиляровский. Под его руководством в 1926 г. в нервно-психиатрической лечебнице им. Соловьева (бывшей Донской лечебнице) была создана особая система лечебной ритмики для детей и взрослых. На практике эта система была реализована ритмистом В. А. Гринер, которая, так же как и Н. Г. Александрова, закончила Институт музыки и ритма Жак-Далькроза в Хеллерау. Она использовала в работе с душевнобольными такой положительный фактор ритмики, как ее коллективное начало.

Особенностью коллективной терапии является наличие музыки. Музыку можно рассматривать как лечебный фактор и без связи с каким-либо движением. Тем эффективнее ее действие, если ритм, как организующий элемент музыки, положить в основу двигательной системы, целью которой является регулирование движения и поведения больного. В. А. Гринер целенаправленно использовала лечебную ритмику, разделив 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
В. А. Гринер на фоне коллективной терапии осуществляла инди видуальный подход. Она выявила, что ритмика положительно влияет на моторику и регулирует поведение больного, она дает возможность проследить за динамикой болезни и дать дополнитель ный материал к клинической картине состояния больного на данный период, поскольку выделение моторных особенностей у душевно больных может иметь некоторое диагностическое значение.

Лечебная ритмика находит в 30-е годы применение и в логопедических учреждениях, но не в полном объеме и в несколько специфическом виде. В системе ритмического воздействия на людей с речевой патологией ведущее место занимает слово. В связи с этим формируется особое направление воздействия в реабилитационных методиках — логопедическая ритмика. Первоначально логопедическая ритмика использовалась в работе 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 с заикающимися с целью улучшения их речи. Эта новая ветвь лечебной ритмики рассматривалась ими как подсобный метод в лечении логоневротиков. В этой статье авторы, наряду с задачей коррекции моторики и речи, ставили второй задачей ритмики исследовательскую в области логоневрозов, отмечая, что, только охарактеризовав моторику и личность больного при помощи индивидуальных обследований, можно установить методы и способы терапевтического воздействия на больного.

В. А. Гринер и Ю. А. Флоренская предложили принципы проведения логоритмических занятий с заикающимися, описали некоторые особенности моторных нарушений при заикании. Авторы выделили шесть типов заикающихся в зависимости от характера темпа движений, рекомендовали для коррекционной работы методический материал (см. раздел 2 главы 2).

Практический материал для занятий с заикающимися детьми разработала и изложила в 1939 г. 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. А. Гринер разработала практический материал для взрослых заикающихся. Она считала необходимым ознакомление с характерными особенностями 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 подход к больному и требования к нему. В. А. Гринер подчеркивала, что коренное отличие логопедической ритмики от методики ритмического воспитания состоит в том, что в упражнениях особое внимание уделяется слову.

В 40-е годы логопедическая ритмика в нашей стране вошла как необходимая часть и в комплекс воздействия на больных афазией. Ю. А. Флоренская и В. А. Гринер в статье «Музические расстройства в процессе обратного развития афазии и их ритмотерапия» указывают, что логоритмика в отношении больных афазией применяется прежде всего к расстройствам музической стороны речи. Музический остов речи (в современной терминологии — просодия речи), один из наиболее старых филогенетических корней ее, он представляет собой как бы сеть, которая заполняется продуктами позднейшей речевой формации — словами. Семантическая функция речи обслуживается порядком расположения слов в предложении, а также мелодией, ритмом, логическим ударением, паузами и т. д. Последние качества составляют ее музыкальную сторону.

В своей первоначальной основе музыкальный остов опирается

на звук и развивается из первобытного голосового жеста — крика радости, удивления, отчаяния и т. д. Голосовые реакции тесно связаны с мимическим и пантомимическим жестами. Музическая речь и пантомимика, подчиняясь интеллектуальной и социальной функциям, также используются для выражения смыслового содержания и взаимного общения. Ю. А. Флоренская и В. А. Гринер подчеркивают интерес исследователей к просодической стороне речи. Немецкий невропатолог XIX — начала XX столетия Пик отмечал важность эмоционально-музыкальной стороны речи для выявления того или иного смыслового содержания. Советский невропатолог М. Б. Кроль один из первых указал на взаимную обусловленность гнозиса и праксиса в речи. Он 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 афазией, что представляло диагностический материал для клинического исследования больного.

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 у 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 отмечается значение логопедической ритмики в коррекции заикания у детей преддошкольного возраста. Е. Ф. Шершнева рекомендует конкретный материал для детей 2—3 лет: песни, игровые упражнения, короткие драматизации стихотворений, хороводы из сборников Т. С. Бабаджан, В. И. Рождественской (Городиловой) и Е. И. Радиной, собственный материал и некоторые методические приемы проведения занятий, обусловленные младшим 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 осторожного, бережного отношения. На музыкально-ритмических занятиях с ними следует избегать муштрования, не требовать от них точного выполнения под музыку ритмичных движений. Рекомендации Е. Ф. Шершневой тем важны, что в логопедической науке и практике вопросы коррекционных методик в отношении заикающихся преддошкольников еще не разработаны, а в связи с этим не исследовано использование и влияние логопедической ритмики на детей данного возраста.

Логопедическая ритмика привлекает внимание исследователей и в последующие 70—80-е годы, но по-прежнему лишь в отношении

заикающихся. Н. А. Тугова последовательно разрабатывает систему коррекционно-воспитательных упражнений для 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 VI—VIII 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. В. И. Дресвянников подчеркивает 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 (Леннаучфильм, 1976. Режиссер Г. Цветков, автор сценария Г. А. Волкова) «Логопедическая ритмика в детском саду», где был 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. 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 в. польский логоритмист Аурелия Розенталь предприняла попытку ввести элементы ритмопластики в логопедическую работу. Созданная ею терапевтическая программа была направлена на реабилитацию заикающихся. Программа А. Розенталь включает ритмические упражнения Далькроза, которые, с одной стороны, препятствуют возникновению аритмии в процессе речевого развития заикающегося, а при ее возникновении рационально нивелируют ее, с другой — в ритмических упражнениях удовлетворяется потребность живого организма в движениях, а положительный эмоциональный фон способствует снятию напряжения. Новый способ коррекции речи — логоритмика — опирается на сочетание слова и музыкального ритма и включает как запрограммированный, так и импровизированный аккомпанемент ритмических движений тела в соответствии с музыкой. Упражнения на

сочетание словесного и музыкального текстов и двигательной программы дают эффект при соблюдении следующих условий:

заикающийся должен полностью подчинить себя восприятию музыки;

соблюдать в высказываниях коммуникативные элементы, т. е. следить за осанкой, грацией, дикцией, интонацией, правильно оформлять речь в лексическом и грамматическом отношении;

учитывать эстетические, моральные и социальные факторы, обусловливающие процесс речевой коммуникации.

Другой исследователь, автор учебника «Логоритмика» Э. Килинска-Эвертовска, развивая положения Жак-Далькроза, определяет следующие условия выполнения точного и координированного движения в сопровождении музыки:

правильное восприятие музыкального сюжета и характера произведения;

слуховой анализ музыкального содержания слушаемого произведения;

способность подвергаться влиянию музыки (уровень развития впечатлительности).

Вследствие соблюдения этих условий движение выполняется свободно и естественно, оно как бы непосредственно «вытекает» из слышимой музыки. Это делает возможным выполнение ритмических упражнений всеми детьми независимо от их интеллектуального, физического и моторного развития. Э. Килинска-Эвертовска делает вывод, что ритмика формирует у детей чувства ритма и музыкальности и может широко применяться в реабилитации и терапии различных расстройств и заболеваний.

Продолжателем идей Эмиля Жак-Далькроза является немецкий музыкант и педагог Карл Орф'. Суть его методической концепции заключается в максимальном развитии активности детей через музыку и танец. Достоинством этого метода является использование творческих возможностей ребенка и доставление ему эстетических эмоций. Основу занятий составляет синтез слов, 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 и в работе с детьми, требующими двигательной реабилитации.

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

---

[1] Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред Л А Ба-ренбойма, Л , 1970

2. ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ЗВЕНЬЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Логопедическая ритмика исходит из общих методологических основ логопедии и дефектологии и является одним из ее разделов.

Большой вклад в совершенствование логоритмического воспитания людей с речевыми расстройствами внесли достижения в области всестороннего изучения аномальных детей, их компенсаторных процессов, научной обоснованности различных реабилитационных методик.

Логопедическая ритмика, изучая закономерности развития, воспитания, а также нарушения психомоторных функций в синдроме той или иной речевой патологии, обобщая экспериментальные данные и практический опыт, определяет задачи логоритмического воспитания, раскрывает их сущность, наиболее действенные средства и методы, целесообразные 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 двигательных способностей как основы воспитания речи, перевоспитания и устранения речевых нарушений.

В основу этого предмета легли психофизиологические особенности людей разного возраста, имеющих нарушения речи: возможности их 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 содержание лого ритмического воспитания должно рассматриваться 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 перевоспитание и устранение неречевых нарушений в двигательной и сенсорной сферах, на развитие или восстановление речи. Обращается внимание на овладение взрослыми и детьми двигательными навыками, на их 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, получаемыми путем исследования различных функциональных систем людей с речевой патологией, их становления в онтогенезе и развития при наличии того или иного нарушения.

Таким образом, логопедическая ритмика, познавая закономерности развития и нарушения двигательных систем человека, их связей с развитием и нарушениями речеслуховой и речедвигательной систем, содействует совершенствованию всей коррекционно-

воспитательной и восстановительной 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 требуют от ребенка (взрослого) собранности, внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональной, если процесс обучения вызывает заинтересованность и связанный с этим эмоциональный отклик; образной — при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической — при осмысливании задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательно-моторной — в связи с практическим выполнением заданий; произвольной — без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнений.

Логоритмическое воспитание детей и взрослых непосредственно связано с нравственным воспитанием, формированием моральных чувств и сознания, с развитием морально-волевых качеств: доброжелательности и взаимопомощи, целеустремленности. Весь процесс логоритмического воспитания формирует у занимающихся богатство эстетического чувства.

Особенности логопедической ритмики заключаются в следующем:

в создании благоприятных условий для тренировки или процесса торможения, или процесса возбуждения у лиц с речевой патологией, у которых нарушены равновесие деятельности нервной системы и ритм процессов центральной нервной системы;

в благотворном влиянии на больных точной дозировкой 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;

в выявлении индивидуального ритма человека и ритма данного коллектива во всем многообразии мимико-двигательных проявлений, в установлении соответствия ритма данного индивида с оптимальным биологическим ритмом людей данного пола и возраста;

в упорядочении и усовершенствовании протекающих двигательных, ритмических процессов у людей, развитии умения сосредоточения. Этому способствует коллективное выполнение заданий, при котором слабым членам коллектива помогает выполнить ритмическое упражнение подражание другим.

Особенность логоритмики заключается также еще и в том, что методика реабилитационной работы и ее содержание будут зависеть от возраста занимающихся (дети, подростки, взрослые), от речевого нарушения, состояния их двигательной и речедвигательной функции.

В логоритмическом воспитании можно выделить **два основных звена.** Первое — развитие, воспитание и коррекцию **неречевых**

процессов у людей с речевой патологией, а именно: слухового внимания, слуховой памяти, оптико-пространственных представлений, зрительной ориентировки на собеседника, координации движений, чувства темпа и ритма в движении, воспитание и перевоспитание личности, характера. Второе — развитие речи и **коррекцию речевых нарушений:** воспитание темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, просодии, фонематического слуха и т. п., коррекцию речевых нарушений в зависимости от этиологии, механизмов, симптоматики расстройства и методики его устранения.

Рассмотрим содержание *первого звена догоритмического воспитания.*

Развитие восприятия, слухового внимания и слуховой памяти начинается от различения отдельных звуков музыкальных детских инструментов, музыкальных игрушек к последующему целостному, осознанному восприятию музыкальных произведений, к дифференцированному восприятию высоты звука, ритма, динамики музыки. Для выяснения и развития интонационно-слухового опыта ребенка (взрослого) предлагается определить общее настроение музыкального произведения (веселое или грустное), его жанр (марш, песня или танец). С этой целью исполняются, например, пьесы П. И. Чайковского «Новая кукла» и др.

Для выяснения и развития звуковысотного слуха у детей, его перцептивного и репродуктивного компонентов, предлагается узнать знакомую мелодию песни «Елочка» К- Бекмана, популярную мелодию «Песни крокодила Гены» В. Шаинского, а затем спеть любимую песню, сначала в сопровождении фортепиано, а потом без аккомпанемента.

Большинство детей уже младшего дошкольного возраста обладают достаточно высоким уровнем развития перцептивного компонента звуковысотного слуха, но находятся на низком уровне развития его репродуктивного компонента: дети сначала приобретают способность узнавать знакомые мелодии, а затем, значительно позднее,— способность к их воспроизведению. По уровню эмоциональной отзывчивости на музыку дети младшего дошкольного возраста условно подразделяются на три группы[1]:

1) с высоким уровнем эмоциональной отзывчивости на музыку (их меньшинство);

2) со средним уровнем и 3) низким.

Кроме того, среди младшего дошкольного возраста вообще мало детей с высоким уровнем развития комплекса музыкальности. Ведущими компонентами музыкальности являются: музыкальный слух (ритмический, гармонический, мелодический), творческое воображение, эмоциональность, чувство целого.

Под ритмическим слухом понимается способность воспринять и пережить логику временного и пространственного развития музыкальной мысли, образа в целом; под гармоническим слухом — восприятие созвучий, всякой многоголосной музыки, под мелоди-

[1] Тарасова К В К вопросу об уровне развития музыкальности у детей-дошкольников — Новые исследования в психологии, № 1, 1978, с. 59

ческим слухом — звуковысотный слух в его проявлении по отношению к одноголосной музыке (по Б. М. Теплову). Творческое воображение в музыкальности проявляется в том, что позволяет проникать в содержание музыкального образа, интерпретировать его, в способности к импровизации, сочинению музыки и др.

Под чувством целого понимается переживание музыкальной формы как динамического процесса, что проявляется в целостности восприятия музыкального образа, чувстве логики ладофункциональных закономерностей, чувстве ритмической пульсации и акцентуации.

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

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

Творческое воображение развито у 80% детей против 14,8% у взрослых. Его характеризуют свобода, смелость выбора темы, желание создавать, практически отсутствуют образы подражания. Виды творческой деятельности детей очень разнообразны: рисование, сочинение сказок, песен, игры и др. У детей преобладает образный тип восприятия и творческий вид воображения, у взрослых соответственно — аналитический (расчлененный) тип восприятия и воссоздающий вид воображения.

Приведенные данные необходимо учитывать в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, с тем чтобы не проводить жесткой зависимости между имеющимся речевым расстройством и недостаточностью развития музыкальности.

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 неподвижное положение перед началом упражнения, оно выражает готовность к действию. Движения выполняются в пространстве в определенных направлениях. Основными направлениями движений человеческого тела принято считать направления: вверх-вниз, вперед-назад, вправо-влево. Применяются и промежуточные направления; например, вполоборота направо и т. д. Ведущую роль в контроле за направлением движения, в пространственной ориентировке играет зрение,

поэтому в движениях и при изменении их направления движения головы несколько опережают движение остальных частей тела.

Каждое отдельное движение реализуется в определенном промежутке времени и ограничено определенным пространством. В двигательно-музыкальных упражнениях организующим фактором протекания движения во времени является музыка, которая определяет и пространственные рамки выполнения 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. Двигательно-пространственные упражнения являются конечным результатом творческого проявления детей. Сначала с ними отрабатываются отдельные элементы упражнения, затем во главе с ведущим отработанные последовательно элементы сочетаются в единое целое. Основными элементами в двигательно-пространственных упражнениях являются речь с ее естественным ритмом, танцевальные движения и жесты. Особое внимание в них уделяется ритму речи, акценту, выражению мелодии. Самой простой двигательно-пространственной схемой является одночастная музыкальная схема, являющаяся замкнутым целым: строфа стихотворения, поговорка и т. д. Эта одночастная схема является основой для создания расширенных схем. В зависимости от того, как разрабатывается эта одночастная схема, создаются каноны более сложных двигательно-пространственных, многочастных схем. В основе построения канона находится исполнение упражнения двумя или большим количеством групп одновременно с учетом основного принципа: отдельные группы начинают упражнения с заранее условленным опозданием. Каноны могут быть в пении, в зависимости от того, сколько человек поет: двухголосные, трехголосные и т. д.

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. Они совершенствуются при использовании музыки, которая оказывает влияние на качество исполнения — улучшается выразительность движения, ритмичность, четкость, плавность, слитность. Эмоциональная окрашенность движений вследствие восприятия музыки придает им энергию или мягкость, больший размах или сдержанность, 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 шагает без мешочка. На сигнал «хоп» дети снимают мешочки и кладут их на пол. Смена музыки, дети бегут или подпрыгивают между мешочками. Смена музыки (вновь звучит марш). Это сигнал. Нужно поднять ближайший мешочек и положить его на голову. Тот, кто останется без мешочка, садится в стороне отдыхать.

Дети стоят парами. По сигналу педагога делают 8 прыжков вперед. После четвертого прыжка меняют пары и снова прыгают на месте, все время поворачи-

ваясь вокруг себя. Смена музыки на высоком регистре: дети маршируют и хлопают в ладоши перед собой. Смена музыки на низком регистре: дети идут на пятках и хлопают в ладоши за спиной.

Следующим аспектом воздействия логопедической ритмики в звене неречевых процессов является воспитание чувства ритма в движении. У человека имеется врожденная, естественная склонность к осуществлению ритма. Уже маленький ребенок умеет двигаться согласно ритму музыки. Чувство ритма на музыку у детей возникает спонтанно. По мнению Карла Орфа, при восприятии музыкального ритма у детей возникают такие движения, как щелчки пальцами, топанье, удары руками по бедрам — как самые естественные средства выражения экспрессии. Ребенок, организуя с помощью ритма эти естественные движения, совершенствует их двигательную координацию. Акустические эффекты движения можно условно записать в нотах, чтобы потом их воспроизводить.

Чувство ритма имеет три основных компонента:

чувство темпа — способность к восприятию и воспроизведению темпа следования опорных звуков;

чувство метра — способность к восприятию и воспроизведению акцентированных и неакцентированных звуков;

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

Темп — это частота повторения циклов движений или количества 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 случаях патологии может изменяться, например ускорение темпа выполнения движения у части заикающихся детей 5—11 лет (исследования Б. И. Шостак) или замедленность темпа выполнения движения у больных с брадилалией, с лобной афазией; нарушение темпа выполнения движения вследствие невозможности переключения от одного движения к другому у больных с моторной эфферентной алалией (и афазией) с ведущим нарушением — кинетической апраксией.

Метр (от греческого metron — мера) музыкальный — это принцип организации музыкального материала, упорядочивающий и обозначающий 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 отделяются вертикальной чертой. Обозначение метра (такта) записывается с помощью двух цифр, например — 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 струк-

туры. Изменение темпа в музыкальном произведении решает агогика, а изменение громкости музыкального произведения — динамика.

Чувство ритмического рисунка воспитывается на основе **ритма.** Поскольку ритм есть сочетание во времени сильных, акцентированных частей движения со слабыми, то акцентированная часть движения выполняется с наибольшими мышечными напряжениями, а затем движение продолжается некоторое время по инерции, пассивно. Своевременное чередование мышечного напряжения и расслабления является одним из показателей правильности выполнения движения. Если упражнения построены ритмически правильно, 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 деятельности, а также эмоционально-положительное состояние психики, что содействует общему оздоровлению организма.

Ритмический рисунок складывается из разных группировок длительностей, которые выполняются самыми разными способами: хлопками, игрой пальцев на столе, шагом, бегом, прыжками.

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 тела 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.

Логоритмические занятия способствуют воспитанию личностных качеств людей с речевыми расстройствами, таких, как подражательность, активность, инициатива, самостоятельность, коллективизм; воспитанию волевых качеств: смелости, настойчивости, решительности, выдержки.

Указанные качества формируются под влиянием как примера педагога, так и через целенаправленный подбор музыкальных **и** речевых упражнений, составляющих творческие композиции. Под специально подобранную музыку, на основе своих собственных представлений дети создают фантастические рассказы, песенки **с** танцевальными, двигательными композициями, с плясками и т. д. Подобные детские фантазии являются проявлением внутренней потребности выражения психического состояния. Правильно развивающиеся дети в наибольшей степени проявляют творческие способности. С возрастом желание фантазировать, импровизировать у детей связывается с определенным видом деятельности (конструктивной, игровой, рисованием и т.д.). Если в развитии ребенка имеются известные нарушения, то возникает ограничение или полное отсутствие творческих способностей.

В связи с этим следует обратить внимание на следующие моменты:

в отношении детей заторможенных, стеснительных, робких нужно применять наибольшее число элементов творчества, чтобы у них развилось именно это качество;

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

творческие композиции надо вводить только после овладения элементарными техническими умениями;

диапазон творческих тем должен сообщаться детям всей группы.

Тогда только можно ожидать, что все будут участвовать в создании двигательных укладов. Можно вводить индивидуальные импровизации, в которых ребенок создает свой собственный двигательный образ, остальные будут использовать его замысел и подражать ему, тем самым обогащая свой опыт. Легче всего дети подражают движениям животных, деятельности из быта семьи, школы, а также движениям взрослых.

Предлагая детям тему для импровизации, надо учитывать возраст, интересы, двигательные возможности. Вначале тема реализуется без музыки. Если двигательные творческие возможности реализуются не в полную силу, то педагогу уже ясны направления их развития, вводятся музыкальные иллюстрации, которые помогают детям при воплощении их замыслов.

Воспитанию личности на логоритмических занятиях способствует то, что занятия проводятся в коллективе. Педагог создает в процессе занятий сначала отношения равенства, когда каждый вносит свое усилие в выполнение действия, а затем отношения, характеризующиеся выдвижением лидера, руководителя в выполнении движения. Кроме того, в музыкально-двигательных играх (импровизациях) выбираются водящие, ведущие, которые организуют остальных участников занятия на выполнение двигательной задачи.

Второе звено логоритмического воздействия составляют развитие речи и коррекция речевых нарушений. Эта система логоритмического воспитания реализуется через организацию направленных занятий с людьми в зависимости от их речевого нарушения и предполагает:

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

Темп и ритм дыхания воспитываются в процессе двигательных упражнений сначала без речи, затем с речью. Например, спокойная ходьба на полной ступне по кругу, по сигналу педагога поднять руки вверх (вдох), опустить вниз (выдох); или 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, пере-

числения, счета, таблицы умножения, спряжения и т. д. Например, в ходьбе по кругу по сигналу педагога поднять руки вверх (вдох), опуская их вниз, произносить протяжно звук *а;* сочетание *ау-ау-ау;* 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 оно сосуществует с нарушениями звукопроизношения разного генеза). Для того чтобы совершенствовался оральный праксис, добиваются — на основе подражания и упражнения — динамичности, экономичности, скорости выполнения общих движе ний туловища, рук, ног, головы; развивают моторные и сенсо моторные координации, доводя выполнение движения до автома тизма. На этой основе совершенствуются движения и артикуля торных органов. Кроме указанного косвенного развития артикуля торной моторики, используются и специальные движения для ми мических мышц лица и для губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба. Например, предлагается мимикой показать веселого и грустно го человека; человека, пробующего кислый лимон и сладкое яблоко, и т. д. С развитием мимических мышц задания усложняются: пред лагается показать боль, гнев, радость, ликование, горе, равнодушие, презрение, брезгливость и т. п. под соответствующую настроению музыку. По мере их выполнения включать в упражнения звуко подражания, выражающие восклицание *(Ах! Ах! О!),* сожаление, огорчение *(Ай-ай! Ох!),* удивление *(О! У! Ах!),* боль *(Ау!)* и т. д., способствующие развитию орального праксиса; а также артикуля торные упражнения, выполняемые под счет и ритмичную музыку. Например, и «раз» — губы в улыбке, «два» — вытянуты вперед (музыка начинается затактом, на «раз» акцент); и «раз» — поднять верхнюю губу вверх, «два» — опустить; и «раз» — опустить вниз нижнюю губу, «два» — покой и т. д. (Отдельные упражнения и серии упражнений с целью воспитания плавности, переключаемости для губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба описаны в лого педической литературе.)

На логоритмических занятиях артикуляторные упражнения полезно сочетать с движениями рук: например, руки развести в стороны и пропеть звук *а,* соединить их перед собой в форме обруча — звук *о;* из положения руки в стороны медленно сближать их перед собой — звук *у;* из положения руки вверху медленно опускать вниз по обеим сторонам туловища — звук *а;* руки поднимаются до уровня плеч и округляются в локтях, кисти рук направлены навстречу друг другу, но не соприкасаются — звук э и т. д.

Подобные упражнения вначале сопровождаются музыкой, затем выполняются только под счет и, наконец, самостоятельно в усвоенном темпе.

3) Развитие просодии речи преимущественно у лиц с заикани ем, дизартрией, ринолалией, нарушениями голоса средствами логоритмики обусловлено тем, что речь имеет совместные с музыкой элементы: мелодию, темп, ритм, акцент (в речи — логические уда-

рения), паузацию. Об акценте и мелодии в речи А. Митринович-Моджеевска говорит, что они 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.

Развитие просодии, как ясно из изложенного, строится на основе воспитанных темпа и ритма дыхания, голоса, артикуляторного аппарата, речевого слуха. Совершенствование просодических компонентов осуществляется разнообразными средствами логоритмики и прежде всего средствами пения.

4) Логопедическая ритмика способствует развитию фонемати ческого восприятия у лиц с разнообразными речевыми наруше ниями. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов. А воспитание соответствующих ассоциаций между зву ком и мелодией непосредственно улучшает различение звуков на слух. Произношение под музыку текстов, насыщенных оппозицион ными звуками, способствует развитию слухопроизносительной дифференциации фонем.

5) Воспитание темпа и ритма речи с помощью логоритмики желательно выделить в специальный раздел коррекционной работы в отношении лиц с заиканием, тахилалией, брадилалией, спотыка нием, афазией. В данном случае учитываются результаты логопе дического воздействия, нормализующего темп и ритм речи при указанных видах речевой патологии. В помощь логопеду логорит мист создает своеобразную музыкально-двигательно-речевую осно ву, которую логопед совершенствует затем на своих занятиях в чисто речевом плане. Например, на логоритмическом занятии дети (взрослые) маршируют по кругу под аккомпанемент музыки живо, бодро (используются ударные инструменты). На сигнал педагога останавливаются и продолжают обозначать умеренный ритм хлопка ми в ладоши. На следующий сигнал щелкают языком в этом же умеренном ритме, затем 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. Музыка на размер 4/4

Или другое упражнение, воспитывающее темп и ритм речи на материале имен:

а) дети (взрослые) стоят в круге лицом к середине и выразительно в темпе марша произносят имена. При произношении имени мальчика топают правой ногой:

Оля, Поля, Зина, Аня, Оля, Поля, Зина, Аня, Оля, Поля, Зина, Аня. Оля, Поля, **Олег;**

б) дети стоят парами по кругу, один ребенок к кругу лицом, другой — спиной. Интонированно произносят женские имена и хлопают в ладоши (хлопок на слог), а при произношении мужских имен топают правой ногой. Каждое имя может быть обозначено разными хлопками: в ладоши, по бедрам или по рукам друг друга;

в) вводится простая мелодия, на которую поются имена. Но сначала имена произносятся шепотом, каждое последующее повторение имен — 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;

г) ритмизированное произношение имен и под хлопки, и в пении;

д) к перечисленным выше элементам упражнения добавить изменения темпа: piano и медленно, постепенно все громче, forte и быстрее. Вместо имен логопед может подобрать названия цветов, деревьев, животных и т. п. в соответствующем ритме.

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

3. ПРИНЦИПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Логопедическая ритмика строится на общедидактических и специфических принципах. Рассмотрим их.

Общедидактические принципы. Принцип систематичности предопределяет 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 и постепенность

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.).

Систематическое ежедневное выполнение в определенное время различных по своему характеру логоритмических упражнений (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных 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, внимание. Включение новых раздражителей в выработанный динамический стереотип следует производить без резких изменений, при условии соблюдения постепенности.

Принцип сознательности и активности опирается 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 правилами и упражнениями. В школьном и взрослом возрасте, помимо этого, используются прямые инструкции по развитию активности при выполнении движения (команды, элементы соревнования, поощрение и т.п.).

Принцип наглядности в логопедической ритмике осуществляется путем безукоризненного практического показа движения педагогом — непосредственной зрительной наглядности, рассчитанной на конкретное представление движения, правильное двигательное ощущение и желание воспроизведения. Это непосредственная наглядность. Опосредствованная наглядность вступает тогда, 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 заика-

ющимися, больными афазией). Большое значение имеет взаимосвязь наглядности и образного слова, которое связано с двигательными представлениями и вызывает конкретный образ движения.

Принцип доступности и индивидуализации предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей лиц с речевыми нарушениями.

Оптимальная мера доступности определяется соответствием возрастных возможностей лиц с речевыми расстройствами, их двигательными возможностями, влиянием речевого нарушения на личность ребенка (взрослого) и степенью трудности заданий.

Одним из условий доступности является преемственность и постепенность в усложнении двигательных, речевых и музыкальных заданий. Практически это достигается правильным распределением материала на занятиях в течение коррекционного курса. При постепенном усвоении больными различных словесно-музыкально-двигательных координации и преодоления трудностей у людей развивается сама способность координации и совершенствуется вся двигательная и речедвигательная система. 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 все более трудных новых заданий: двигательных, музыкальных, словесных. В процессе выполнения этих упражнений расширяется и обогащается объем двигательных умений и навыков, совершенствуются произвольная и речевая моторика, нормализуется темп и ритм речи в соответствии с заданным музыкальным темпом и ритмом. Переход к новым, более сложным упражнениям должен происходить постепенно, по мере закрепления формирующихся навыков. Требуется определенное время, чтобы произошли в двигательной сфере больного с речевыми расстройствами приспособительные перестройки, помогающие ему регулировать и речевую деятельность.

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

Принцип всестороннего воздействия обусловливает общее влияние на организм. Действуя в качестве неспецифической терапии, ритмические и логоритмические средства повышают общую тренированность организма, совершенствуют общие 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. Занятия по логопедической ритмике будут разными при различных нарушениях. Так, при заикании цель логоритмических занятий — коррекция 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 ринолалии — воспитание слухового внимания, дифференциация ротового и носового дыхания, снятие назализации и т. д.

Принцип учета симптоматики определяет физические возможности людей с речевой патологией, ослабленность детей с заиканием, с общим недоразвитием речи, 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 другими медико-психолого-педагогическими воздействиями и основными видами музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, праздники и развлечения, танцевальное творчество, игра на музыкальных инструментах, в том числе детских инструментах). Например, на логоритмических занятиях с заикающимися следует опираться на те установки, которые они получили во время сеанса психотерапии и на логопедических занятиях, или использовать приближающееся к норме состояние мышечного тонуса детей с дизартрией после лекарственной или физиотерапии и т. д.

Общедидактические и специфические принципы связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем людей с речевыми расстройствами.

Вопросы и задание

1. В чем сущность метода Э. Жак-Далькроза?
2. Какова роль ритмической гимнастики в становлении системы логоритмического воспитания?
3. Назовите особенности логоритмики.
4. Какова роль основных звеньев логоритмики в коррекционно-воспитательном процессе?
5. В чем особенность специфических принципов логоритмики?

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

ГЛАВА ПЕРВАЯ

МУЗЫКА И ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

1. МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Музыка является средством эстетического, нравственного, умственного воспитания человека. Она способствует формированию и развитию его двигательных навыков, ритмических способностей.

На значение музыки в эстетическом воспитании детей уже раннего возраста указывал В. М. Бехтерев. Дети задолго до развития экспрессивной речи реагируют на музыку, звуки песни. С возрастом на ребенка действует то или иное изменение высоты тонов или мелодии звуков, ибо ребенок на одни мелодии реагирует сосредоточением и успокоением, а на другие — плачем. Еще позднее начинает влиять на ребенка тембр или музыкальная окраска, так как в это время он различает тон речи. Но недостаточно руководствоваться одним сосредоточением ребенка на музыкальные пьесы Следует учитывать саму реакцию ребенка, вызываемую музыкой у одних маленьких детей музыка вызывает плач и раздражение, у других — радостную эмоцию и успокоение.

У детей необходимо развивать слух, тщательно подбирая для прослушивания музыкальные произведения, детские и народные песни. В. М. Бехтерев утверждал, что от детальной разработки вопроса о музыкальном воспитании с раннего детского возраста в значительной мере зависит эстетическое, а следовательно и нравственное развитие человеческой личности.

Музыка учит воспринимать, чувствовать и понимать прекрасное, замечать хорошее и плохое, творчески самостоятельно действовать.

У подростков и взрослых эстетическое кредо сформировано в той или иной степени. Специально направленные музыкальные произведения укрепляют положительные нравственные чувства человека. Музыка помогает самому взрослому (подростку, школьнику) выявить то положительное в своей личности, что в дальнейшем способствует при содействии логопеда, психотерапевта преодолению речевого и неречевого расстройств. Беседы о музыке, прослушивание музыкальных произведений, обсуждения той или иной темы и ее воплощения в разных видах искусства (в музыке, живописи, балете, поэзии и т. п.) помогает специалисту содержательно строить коррекционное занятие. С одной стороны, материал

подобных обсуждений становится образовательной основой занятия, с другой — тренируется сам процесс речи, общения. Музыка или занятия по поводу музыки оказывают положительное влияние на весь психический облик человека, поскольку довольно часто именно с помощью музыки человек познает решение ранее трудных для него проблем, именно с помощью музыки актуализируются творческие начала личности, а иногда просто разрешаются трудные и конфликтные жизненные ситуации. В коррекционной работе со взрослыми и особенно с подростками создание правильных (требовательных и одновременно щадящих) отношений с окружающими является одним из важных факторов эффективности логотерапевтического воздействия.

Музыка способствует формированию морального облика ребенка. Музыкальные произведения, песни о Родине, о В. И. Ленине, о Москве пробуждают чувство любви к нашей стране. Хороводы, песни разных народов вызывают интерес к ним, воспитывают интернациональные чувства. Жанровое богатство музыки помогает воспринять героические образы и лирическое настроение, веселый юмор и задорные плясовые мелодии. В коллективных песнях, танцах, играх, когда дети охвачены общими переживаниями, укрепляются чувства дружелюбия, общности, сопереживания.

Музыка является средством активизации умственных способностей детей, поскольку ее восприятие требует внимания, наблюдательности, сообразительности. Дети прислушиваются к звучанию, сравнивают звуки сходные и различные, отмечают характерные смысловые особенности художественных образов, учатся разбираться в структуре произведения. Беседа по поводу прослушанной МУЗЫКИ учит делать первые обобщения и сравнения.

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.

Музыкально-ритмическое воздействие на школьников, подростков и взрослых проявляется в дальнейшем совершенствовании личности человека, его функциональных систем. Речевая и двигательная системы человека к указанным возрастам в целом сформированы, но их функционирование может совершаться на основе патологических условных рефлексов. Логопедическая ритмика помогает разрушить «почву», на которой возникло речевое расстройство, и содействует нормализации рече- и общедвигательной функций.

Музыка тесно связана с движением. Музыка и движение — основные средства формирования двигательных навыков, ритмической тренировки. Художественный образ, развиваясь во времени, передается с помощью сочетания и чередования средств музыкальной выразительности. Движение также располагается во времени: изменяется его характер, направление, развертывается рисунок построения. Контрастность и повторность в музыке вызывают по аналогии контрастный характер движения и его повторность. Движение помогает полнее воспринимать музыкальное произведение,

которое, в свою очередь, придает движению особую выразительность. В этом взаимодействии музыка занимает ведущее положение.

Психолог М. Я. Басов указывал, что изучение личности ребенка было бы неполно, если бы оно не распространялось на такую специальную форму двигательной деятельности, когда движение в известном смысле реализуется музыкальным процессом. Оно проигрывало бы от такого упущения не только в отношении изучения движений, как таковых, но и в отношении изучения процессов регуляции, которые при этих условиях обнаруживаются очень ярко и с таких сторон, какие во всех других формах двигательной деятельности не выступают так отчетливо. Наиболее эффективны **ритмические** музыкальные и двигательные упражнения

Школьники, 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 содержание музыкального произведения, его мелодия и гармония. Естественно, что мелодия и гармония музыкального произведения, пробуждая эмоции, создают основу для их двигательного ритмичного выражения. Чем сложнее и объемнее музыкальное произведение, тем больше движений, тем интенсивнее развивается слуховое внимание. Оно, в свою очередь, способствует развитию музыкальной памяти, которая опирается на слуховой и двигательный аппараты. Выполняя движения под музыку, взрослые (подростки, школьники) мысленно представляют тот или иной образ, воспроизводят его по-своему, в новых, необычных связях, комбинируя элементы танца, характерные движения персонажа. Так рождается и проявляется творческое воображение. Музыкально-ритмические движения требуют своевременной, осознанной реакции на внешний раздражитель, своевременного переключения с одного движения на другое, умения быстро и точно его тормозить. Таким образом, передача в движении ритма сменяющихся разнохарактерных тем — основной метод ритмической тренировки взрослых (подростков, школьников).

Со взрослыми изучаются такие характеристики музыкального ритма, как 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; moderato — умеренно; allegretto — довольно оживленно; vivace — очень скоро, живо; presto — очень скоро, 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 усваиваются динамические оттенки музыки и соответствующая терминология: 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 движений, постепенное или внезапное ускорение или замедление движения; музыка подсказывает и подчеркивает энергичный бодрый характер марша или гимнастического упражнения, легкость и изящество танцевального движения, спокойствие и плавность жеста в упражнении, протекающем под медленную и плавную музыку. Полезно одно и то же упражнение провести под музыку разного темпа и характера.

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 рисунком движения или с движениями, тесно объединенными каким-то общим признаком. Если часть музыки представляет собой одну, вполне законченную музыкальную мысль, понятие части совпадает с понятием периода. Более крупные подразделения внутри периода называются предложениями, более мелкие — фразами. Фразы, связанные между собой, представляют логическое продолжение одна другой. Выделение этих кусков при построении движения на основе структуры музыкальной темы называется фразировкой. Деление музыкальной речи на крупные и мелкие куски определяет и расчлененность движения, построенного на основе музыкального ритма. 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. На занятиях надо научить пациента умению расчленять свои действия на куски, фразы, устанавливать пространственную и временную протяженность этих кусков, их соотношение. Для этого вначале 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 про-

странственным распределением передвижения отдельных лиц или групп.

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 мы примем четверть за основную единицу движения и отсчитаем две такие единицы, то размер будет 2/4. Если таких единиц будет 3, то размер (такт) будет в 3/4 и т. д. Размеры бывают простые и сложные. Простые имеют только одну ударную или сильную долю такта2/4, 3/4, 3/8. Сложные состоят из объединенных двух или нескольких тактов:4/4это объединение двух тактов в 2/4.

Указанные выше 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 занимающиеся учатся вступать в действие, начиная свое движение на такт позднее своего соседа; определяют размер знакомых мелодий; выполняют в соответствии с размером движения.

На последующих занятиях педагог объясняет, что звуки в музыкальном произведении разные: одни более длинные, другие — более короткие, и они находятся между собой в кратных отношениях (2; 4; 8). Различные сочетания и группировки коротких и длинных звуков, составляющие мелодию, носят название ритмического рисунка мелодии.

Ритмический рисунок музыкальных произведений способствует выполнению движений разного объема и разной продолжительности. Его можно передать хлопками, шагами, бегом, поворотами туловища, взмахами рук и другими движениями. По мере усвоения ритмического рисунка музыки он передается гимнастическими, танцевальными и, наконец, свободными движениями. Мелкий ритмический рисунок музыки при переводе на движение укрупняется, так как само движение устанавливает свой собственный ритмический рисунок, совпадающий лишь в основных чертах с ритмическим рисунком музыки.

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

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

Особое внимание на логоритмических занятиях обращается на оздоровление детей с различными формами ринолалии (особенно детей с симптомокомплексом открытой ринолалией), с дизартрией, алалией, заиканием, с функциональной дислалией. Так, например, у детей с ринолалией необходимо развивать диафрагмальное дыхание, укреплять мышцы диафрагмы, брюшного пресса, межреберные мышцы, а также укреплять мышцы глотки, гортани, мягкого нёба. Это создает благоприятные условия для проведения операций в ротовой полости, служит своеобразной профилактикой простудных заболеваний. Для детей с дизартрией логоритмические занятия следует проводить дозированно, оздоровительные задачи будут решаться в каждом случае индивидуально; какие группы мышц развивать, в каком объеме, с какой физической нагрузкой, определяют врач и логопед совместно в зависимости от механизма и симптоматики дизартрии.

Интеллектуальное, эстетическое развитие детей ведется с учетом программы воспитания и обучения детей в детском саду или специальном речевом учреждении. Материал программы по развитию речи, ознакомлению, с окружающей природой, игровой деятельности используется на логоритмических занятиях в соответствии с возрастом детей, их индивидуальными возможностями.

Обогащение и совершенствование эстетического облика подростков (взрослых) совершается после совместного обсуждения проблемы логопедом и 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 и в отношениях с людьми его пациенты. Поэтому беседы, обсуждения, диспуты на музыкальные темы, анализ творчества отдельных композиторов, отличающихся высокой гражданственностью, чувством любви к Родине, долга перед людьми и Отечеством, способствуют формированию и выявлению (отрицательных, положительных) этических правил с последующей, если это необходимо, коррекцией.

Занятия логоритмикой воспитывают у детей чувства взаимопомощи, ответственности, требовательности к выполнению заданий, самостоятельности и т. п. На занятиях педагог поощряет даже самые незначительные успехи детей в совместном исполнении песни, хоровода, построении, правил подвижной игры и т. д. За-

рождение и развитие чувства коллективизма, товарищества положительно влияет на личность ребенка с речевым нарушением, косвенно помогает ему нормализовать поведение, правильно строить взаимоотношения с окружающими.

Воспитательные задачи в работе с подростками и взрослыми • решаются своеобразно. Если в отношениях со школьниками воспитание осуществляется в рамках логопедического урока на основе школьной программы и подкрепляется единством требований на занятиях по логоритмике и в микросоциальной среде, то с подростками и взрослыми решение воспитательных задач предполагает учет характера, образования, интеллектуальных возможностей людей, их специальности, склонностей, интересов и т. д.

Логоритмические занятия воздействуют на поведение и личность ребенка с речевой патологией. Без знаний психологии ребенка соответствующего возраста и тех отклонений, которые возникли в связи или до появления речевого расстройства, нельзя правильно воздействовать на него. Следует учитывать также, что в любой коррекции у детей должно быть развивающее начало. Это важно потому, что речевое расстройство появляется и развивается у формирующейся личности. Наличие речевого нарушения необязательно, но может сказаться на формировании многих психических процессов: мышления, памяти, восприятия, внимания, способности саморегуляции психической деятельности. .Коррекционные логоритмические упражнения должны, с одной стороны, перевоспитывать 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 осознанного отношения к речевому расстройству, к себе как личности и к окружению. Занимающиеся понимают необходимость и полезность проводимых с ними занятий, что обусловливает их самостоятельную работу над 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. Педагог (логопед, ритмист) и психотерапевт помогают занимающимся организовать самостоятельную работу, особенно подросткам и школьникам, анализируют успехи в этой работе и причины неудач, вселяют уверенность в возможность овладения речевыми и двигательными умениями и навыками и пользования ими в процессе общения с людьми.

Вопросы и задание

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

2. Какова роль движения в развитии речевой и общедвига тельной функций человека?
3. Каково значение фразировки в восприятии музыки и по строении движения?
4. Каковы особенности решения задач музыкально-ритмическо го воспитания в работе со школьниками, подростками и взрослыми?
5. Дайте характеристику музыкального ритма.

ГЛАВА ВТОРАЯ

СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ

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, формирующие чувство музыкального размера; упражнения, формирующие чувство музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; упражнения в игре на инструментах; самостоятельная музыкальная деятельность с речевыми нарушениями; игровая деятельность; упражнения для развития творческой инициативы.

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; включение 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 дает возможность создавать также и целый ряд упражнений, руководимых не музыкальным ритмом, а ритмом в стихотворной форме, позволяющим сохранять при этом принцип ритмичности в движениях.

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.

1. ХОДЬБА И МАРШИРОВКА В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ

Ходьба и маршировка — вводные упражнения. Они должны научить детей первоначальным навыкам ходьбы по кругу, **в** оди-

ночку, парами, 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. Дети учатся ориентированию в пространстве и коллективе, в право-левостороннем направлении движения, в поворотах, в маршировке спиной, назад, к центру и т. п.

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 расстройствами речи, особенно младшего возраста (до 4—5 лет), часто отмечается нарушение координации движений во время ходьбы. Они широко расставляют ноги, шаркают ими, наблюдается неустойчивость в ходьбе, замедленность движений. Педагог с первых же занятий начинает формировать у детей устойчивость, умение ставить ноги ближе к средней линии, приподнимать их при ходьбе. Для этого используются упражнения в перешагивании через предметы: палки, канат, кубики, положенные на пол, и т. п. Тренировка устойчивости позволяет более направленно воспитывать ориентировку в ходьбе между предметами.

На занятиях можно использовать следующие виды ходьбы[1]:

ходьба по дорожке, обозначенной двумя канатами;

ходьба «стайкой», т. е. вместе, группой;

ходьба группой (под барабан) к противоположной стене зала;

ходьба вдоль каната по кругу друг за другом: это готовит детей к ходьбе в колонну по одному;

ходьба друг за другом, держась рукой за веревку: дети стоят друг за другом, в левой руке каждого — веревка, под звуки барабана педагог (затем ребенок) ведет детей по кругу, движение можно сопровождать произношением звука *у-у-у;*

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

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

ходьба вверх по наклонной доске, соскок (2 раза) и т. д.

Затем различные виды ходьбы сочетаются не только с музыкой, но и словом.

Например, ходьба на внутренней, внешней сторонах ступни:

Лед да лед,
Лед да лед,
А по льду
Пингвин идет.

Скользкий лед,
Скользкий лед,
Но пингвин
Не упадет.

На равновесие.

Цапля важная, носатая. Целый день стоит, как статуя. *(С. Маршак.)*

На носках.

Маме надо отдыхать,
Маме хочется поспать.

Я на цыпочках хожу,
Я ее не разбужу.

На пятках.

Тук, тук, тук, тук,
Тук, тук, тук, тук,

Моих пяток слышен стук.
Мои пяточки идут,
Меня к мамочке ведут.

---

[1] См.: Трофимова Г. В. Развитие движений у дошкольников с нарущйг ниями слуха. М., 1979.

2. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЫХАНИЯ, ГОЛОСА И АРТИКУЛЯЦИИ

Эти упражнения проводятся в соответствии с этапами и задачами логопедической работы в начале коррекционного курса. Постепенно количество этих упражнений в середине и конце этого курса сокращается.

Цель упражнения — способствовать нормализации деятельности периферических отделов речевого аппарата.

Упражнения на развитие дыхания способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности 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 (повороты вправо — влево, наклоны вперед, круговые вращения), головы (наклоны к плечу, на грудь, круговые повороты). Например, подняться на носки, руки потянуть 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 голову вверх — вдох, опустить медленно на грудь — выдох и т. д.

В упражнения на развитие дыхания также включается речевой материал, произносимый на выдохе. Например, подняться на носки, руки потянуть вверх — вдох, опускаясь на полную ступню и ставя руки на пояс, длительно тянуть глухой звук *с* (или *ш, ф, х)*, затем гласные звуки изолированно и в различных сочетаниях с согласными звуками. Далее на выдохе произносятся слова: с открытыми слогами, закрытыми, двух- и трехсложные; фразы, состоящие из трех — пяти слов. Удлинение фразы требует более длительного выдоха.

С произношения на выдохе гласных и согласных звуков начинается работа над голосом. Необходимо воспитывать силу, высоту, длительность звучания и выразительность голоса, которая определяется его тембром. Упражнения в развитии голоса 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», чтобы добиться изменения в его высоте. Сила голоса воспитывается в произношении гласных более громко или более тихо, с соответствующим усилением или ослаблением музыкального аккомпанемента. Длительность звучания голоса зависит от продолжительности выдоха. Для воспитания выразительности голоса полезно проводить мелодекламацию: чтение стихотворений (а для взрослых и прозаических текстов) с вопросительной, восклицательной, побудительной и другой интонацией под соответствующую музыку.

Воспитанию четкой дикции способствуют дыхательные, голосовые и артикуляторные упражнения. Вначале под ритмическую музыку или счет педагога гласные обозначаются немой артикуляцией, затем произносятся на шепоте и громко, изолированно и в ряду из 2—3—4 гласных всего ряда. Далее на выдохе произносятся

слоги, слова на шепоте со звуками *п, т, к, ф, с, ш (па-по-пу-пы, паф-поф-пуф-пыф* и т. д.) и громко, четверостишия, пословицы, поговорки 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: *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 его гибкость и высоту.

Необходимо развивать диапазон голоса. В звонком, полетном 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 следует с произношения звуков *м, н* с гласными. Голос звучит на среднем регистре, в одной тональности: *ммуммоммеэммимммамм.* Далее: повышение и понижение голоса на сонорных согласных *м, н* с паузами и без пауз при произношении слов и фраз. Например, в инсценировке «Мишка» дети просят у медведицы: «Маммедунам, маммо-локабынамм». Медведица отвечает: «Вотявамм, всемаловамм». Мишки отбегают и вновь пропевают свою просьбу в высоком регистре, медведица грозит им лапой и отвечает в низком регистре: «Вотявамм, вотявамм!»

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: «А! О! Ах! Ох! Ой! Ай-ай-ай!» 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.

Например, упражнение «Муха».

Дети представляют себе ситуацию: как будто муха села на правое колено. Нужно увидеть ее, всмотреться, поймать, почувствовать ее в кулаке, поднести кулак к уху. Слушать, как звенит муха, петь на выдохе: з-з-з. Перед тем, как вдохнуть вновь, раскрыть ладошку, выпустить муху, проследить глазами ее полет.

Петь песенку и одновременно на ударные слоги соединять на обеих руках 2-е, 3-е, 4-е, 5-е пальцы поочередно с первым пальцем руки. На слова «в обморок упали» расслабить кисти, 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.

3. 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. Понятия «сильно» и «слабо» соответствуют в звучащем процессе терминам «громко» — forte и «тихо» — piano. Дошкольники и младшие школьники знакомятся с громким и тихим звучанием музыкального инструмента сначала в положении стоя или сидя около него и выполняя, например, мягкие движения флажками внизу — на тихое звучание и более сильные взмахи ими над головой — на громкое звучание; кроме флажков, можно использовать барабан, бубен, обруч, ленту. Затем упражнения усложняются. Дети выполняют задания с предметами в процессе ходьбы, бега, поскоков. Так, на сильное звучание дети идут по кругу, размахивают флажками, на тихое — останавливаются, прячут их за спину. Различие звучания можно обозначить и характером шага: на громкое звучание дети идут на всей ступне, на тихое — на носках. Наконец, предлагается одно звучание для ног, другое для рук, связанное со сменой силы звучания. Упражнения с разными построениями приучают детей работать в коллективе. Можно предложить детям следующие упражнения:

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

Стоя в кругу с бубнами в левой руке, дети на громкую музыку ударяют в бубен правой рукой, на тихую музыку берут бубен в правую руку и легко им встряхивают.

На громкую музыку идут по кругу, на тихую — кружатся на одном месте на носках, на громкую музыку идут по кругу, размахивая флажками, на тихую — останавливаются и опускаются на одно колено и т.д.[1].

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

Например:

Все стоят в двух шеренгах на расстоянии 6—7 шагов друг против друга, ноги — на ширине плеч. У каждого в правой руке обруч, за который держится левой рукой сосед справа. Образуется неразрывная цепь с обручами в руках. На «тихо» шеренги качаются сначала вправо, а затем влево, перенося тяжесть тела с одной ноги на другую. С переходом на «громко» занимающиеся перебрасывают обручи из одной шеренги в другую, бросает тот, кто держит обруч правой рукой. На «тихо» раскачиваются.

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

В работе по воспитанию умения регулировать мышечный тонус можно выделить общеразвивающие и коррекционные упражнения.

Общеразвивающие упражнения многообразны. Помимо всестороннего воздействия' на организм, с помощью этих упражнений можно избирательно воздействовать на развитие мышц спины, живота, плечевого пояса, ног и др. По характеру выполнения они делятся на упражнения с предметами (флажки, мячи, ленты и пр.) и без предметов. В упражнениях с предметами развиваются сила

[1] Пу н и и а 3. Е. и др. Ритмика для детей с расстройствами слуха и речи. М., 1948.

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), маленькие (при выполнении бросков, передаче по ряду и переносе). В этих движениях чередуется напряжение и расслабление, снимается излишнее напряжение с мышц, когда упражнение уже освоено на уровне двигательного навыка.

Коррекционные упражнения применяются для укрепления мышц, стоп и туловища, для развития функции равновесия, формирования правильной осанки. Упражнения в положении лежа на животе по подтягиванию на руках по гимнастической скамейке и наклонной доске, в лазанье по гимнастической стенке, в перелезании через скамейки, пролезании между рейками лестничной пирамиды или вышки укрепляют мышцы спины и плечевого пояса, влияют на формирование правильной осанки.

Чувство равновесия развивается в процессе ходьбы, бега, прыжков, метания и других упражнений. Для развития равновесия полезно включать в занятия упражнения на уменьшенной площади опоры (дорожка из канатов, доска), с изменением ее высоты (наклонная доска, скамейка), подвижности опоры (мостик-качалка), расположения в пространстве (горизонтально, наклонно). Эти упражнения выполняются под спокойную, умеренную музыку, с выраженными акцентами, указывающими начало и окончание движения. В качестве специальных средств тренировки функции равновесия используются: кружение на месте переступанием с последующим приседанием по звуковому сигналу, а также остановки во время ходьбы и бега по звуковому сигналу, подпрыгивания на месте с поворотами, перешагивание через предметы (кубики, палки, рейки, канат).

Примеры упражнений.

Вращение кистями рук вверху (3—5 секунд) — напряжение мышц рук и верхнего плечевого пояса, с последующим опусканием рук вниз — расслабление. Повторить 2—3 раза.

Притопывания нотами, руки за спиной — мышцы напряжены (5—8 секунд), руки опущены, исходное положение — основная стойка, мышцы расслаблены.

Легкие и тяжелые руки. (Музыка: 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-го 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—руки плавно поднимаются и опускаются вниз и за спину, как в первой части музыки. Усилению и ослаблению музыкального звучания соответствует усиление и ослабление мышечного напряжения.

Эти упражнения воспитывают умение менять мышечный тонус.

Регуляция мышечного тонуса в игровой форме.

Игра с водой. (Любая подвижная мелодия на размер —-.)

о

Дети сидят на полу, будто бы на берегу реки, руки опущены 1) Плавно развести руки в стороны и назад, как бы в воде, сближая лопатки и

несколько отклоняя корпус назад, затем возвратиться в исходное положение, будто захватывая воду кистями рук.

2) Кистями рук легко бить по воображаемой воде.

Веселые ножки. (Любая плясовая мелодия.)

Дети сидят на стульях, упершись руками в бедра, локти в стороны.

Вначале ставят правую ногу на пятку, сильно согнув ее в подъеме: носок смотрит вверх, пальцы свободны; затем выпрямляют ее, касаются пола кончиками пальцев и приставляют к другой ноге. То же, левой ногой. То же, обеими ногами вместе.

4. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ВНИМАНИЕ

Этими упражнениями воспитывается быстрая и точная реакция на зрительные и слуховые раздражители, развиваются все виды памяти: зрительная, слуховая, моторная. Занимающиеся учатся сосредоточиваться и проявлять волевые усилия. Организуя двигательную сферу, мы тем самым формируем определенные состояния, которые заключаются в установке, т. е. готовности действовать определенным образом в определенном направлении. Воспитание такой готовности способствует и воспитанию внимания: его устойчивости, наблюдательности, переключению, распределению, умению воспроизводить заданный ряд последовательных действий, способности переключаться с одного движения на другое, удерживать в памяти последовательный ряд движений.

Воспитанию внимания способствуют также сигналы: слово, музыка, жест. Особенно широко используется музыка. Смена музыкальных отрезков, темпов, ритмов, контрастность регистров, характер и сила звука, форма музыкального произведения позволяют регулировать смену движений, составляющих упражнение, и привлекать внимание занимающихся к изменяющейся музыке, а значит — и движению.

На логоритмическом занятии проводится обычно одно упражнение на активизацию внимания. Поэтому педагог должен выбрать такое подвижное задание, которое было бы связано 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 стоят в две шеренги друг против друга и одновременно под музыку (Д. Кабалевский. «Клоуны») на начало каждого такта исполняют два противоположных движения. Одна шеренга приседает, другая, наоборот, выпрямляется с подъемом на носки и т. д.

Упражнение на устойчивость внимания. (Музыка импровизированного характера.)

Дети идут цепочкой в разных направлениях. На неожиданный акцент в музыке ведущий цепочки опускается на одно колено. Остальные продолжают движение. Снова звучит акцент в музыке, идущий впереди опускается на одно колено. Так продолжается до тех пор, пока все дети не встанут на одно колено. Затем это упражнение дети проделывают в обратном порядке, пока все не встанут с колена и не образуется вновь цепочка.

Упражнение на распределение внимания. (Музыка Д Кабалевского «Веселое путешествие».)

Дети (взрослые) стоят в кругу и рассчитываются на первый, второй, третий. Первые идут под музыку по кругу в правую сторону, вторые идут по кругу налево. Третьи стоят на месте и хлопают в ладоши. Затем движение меняется: вторые идут

направо, третьи налево, первые хлопают. И наконец, третьи идут направо, первые налево, вторые хлопают.

Упражнение на развитие слухового внимания.

«Поспи и попляши». (Музыка Т. Ломовой «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, качает ее. После окончания музыки он занимает свое место в кругу.

Третья часть музыки. Спящая кукла передается по кругу. Музыка оканчивается в мажорной тональности. Кукла просыпается, ребенок ставит ее вертикально.

Четвертая часть музыки. «Плясовая». Тот, кто последним получит куклу, пляшет с нею внутри круга, остальные хлопают в ладоши.

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

Упражнение на развитие слухового внимания помогает детям различать мажорное и минорное окончание музыки, слышать и передавать в движении короткие музыкальные фразы с затактовым построением; плавность движений совершенствуется. Чтобы дети различали мажорное и минорное окончание, педагог спрашивает их: «Грустно или весело окончилась музыка?» Позднее, чтобы проверить, как дети научились различать мажор и минор, необходимо менять последовательность частей. Например, дать подряд два раза части с мажорным окончанием и последующей пляской или с минорным окончанием и колыбельной.

Упражнение на развитие речевого внимания.

«Жуки». Дети свободно стоят по всей площадке. По сигналу-слову «Жуки летают» разбегаются, затем по сигналу «Жуки упали на спинки и не могут перевернуться» останавливаются, ложатся на спину и болтают в воздухе ногами и руками. По сигналу быстро встают.

5. 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. Однако следует помнить, что движения не должны быть механическими. Для проведения занятий необходимо специально подбирать материал, руководствуясь разной коррекционной направленностью логоритмических занятий:

речевой материал 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.;

стихотворения подбираются так, чтобы можно было соотнести движения рук, ног, туловища с ритмом речи;

длина стихотворной строки должна быть средней, иначе будет трудно подобрать соответствующее движение;

преобладание в стихотворении глагольной лексики, чтобы легче было сопровождать текст движениями;

в стихотворении должна присутствовать сюжетная линия или действующее лицо, чтобы исключить механические движения;

стихотворения подбираются с учетом возраста, речевых и двигательных возможностей.

Не все речевые упражнения можно выполнять с одновременным выполнением действия и проговариванием стиха. Это может вызвать расстройство дыхания. Поэтому лучше разделить занимающихся на две группы: одна выполняет движения, другая произносит текст.

Приведем пример.

Речевые упражнения с одновременным выполнением действия.

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

Вот поезд наш едет,
Колеса стучат,
А в поезде нашем
Ребята сидят.

Или: Едем, едем, долго едем,
Очень длинен этот путь.
Скоро до Москвы доедем,
Там и сможем отдохнуть.

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.

Серые плыли, белые плыли.
Красными лапками воду мутили[1].

Раздельное выполнение речевых упражнений и действий.

Дети держат флажок горизонтально в правой руке и переступают через него то правой, то левой ногой. Один ребенок говорит, другой выполняет:

Ножку выше поднимай,
Через палочку шагай.

И другой не отставай,
Но флажок не опускай.

Педагог произносит текст, а дети выполняют различные прыжки: Ножки вместе, ножки врозь, ножки вкось.

Ножки здесь и ножки там. Ножки прямо,
Что за шум и что за гам!

Дети садятся на корточки, прижимая головы книзу, обхватив **руками колени.** Затем 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[2].

Для организации поведения детей и взрослых при выполнении заданий, особенно сложных построений, серий движений, используются **счетные упражнения.** В начале коррекционного курса их включают в организационный момент: дежурный, предварительно

[1] Музыка и движение / Сост. С. И. Белкина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. М., 1981.

[2] Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. 2-е изд. М., 1958.

посчитав пришедших, говорит, сколько детей (взрослых) пришло на занятие. Затем занимающиеся рассчитываются по порядку на первый и второй, первый, второй и третий и т. д. в зависимости от цели упражнения.

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

Счетные упражнения включаются также в зарядку, например, дежурный дает задание: на «раз» — поднять руки вверх («сноп»), на «два» — руки в стороны («елка»), на «три»— присесть («пенек») . Причем можно говорить 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» — упражнение, имитирующее рубку дров. Или: «...Пляска кончается, кружки собираются. Мальчики — к Алеше, девочки — к Катюше. Раз, два, три!»

«Раз и два». Все стоят лицом к педагогу и потряхивают бубнами над головой под счет «раз и два, раз и два!». Потом делают поворот направо, останавливаются и снова потряхивают бубном под счет «раз и два» Поворот вправо, и все оказываются спиной к педагогу, затем следующие два поворота вправо, возвращаются в исходное положение В каждом положении занимающиеся встряхивают бубном над головой и считают: «Раз и два' Раз и два!» При повторений игры поворот делается налево

6. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗМЕРА ИЛИ МЕТРА

Музыкальный метр представляет собой систему соотношений акцентов и неакцентированных долей различных рангов, эта система определяется количеством метрических уровней и конкретным рисунком различных в метрическом отношении временных долей. Смена метра приводит к передвижению акцента. Занимающимся необходимо дать первоначальное понятие об акценте как ударном моменте в звучании. Они должны научиться прислушиваться 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 внимание.

Акцент выделяется аккордом в любом регистре рояля или ударом в барабан. Занимающиеся, стоя или сидя на месте, дают условную двигательную реакцию (хлопком, движением ноги, передачей предмета, ловлей мяча и т.п.). Затем педагог показывает различные построения, связанные с акцентом как условным сигналом к перестройке. Неожиданный акцент играет роль сигнала к действию, к переходу на другое действие, к прекращению 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 в упражнении Под музыку марша каждый ходит вокруг своего круга. На акцент прыгает в свой круг двумя ногами и ждет следующего сигнала, на который он выпрыгивает из круга и снова идет вокруг него.

Занимающиеся стоят в две шеренги у противоположных стен зала. У одних обручи, которые они тихо качают. На неожиданный акцент в музыке или хлопок в ладоши дети перекатывают обручи в другую шеренгу, которая ловит их и качает 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. Дошкольники и младшие школьники воспринимают повторяющийся акцент и передают его движениями рук, ног и всем корпусом, не определяя его путем счета. Только в результате занятий передача акцента обозначается словом.

Дети стоят в шеренге на некотором расстоянии друг от друга В руках у каждого скакалка. На счет «раз» в четырехдольном такте (4/4) все закидывают скакалку, как удочку, на 2—3—4 подтягивают ее к себе.

Дети стоят в кругу лицом друг к другу При акценте на счет четырехдольного такта (4/4) делают прыжок обеими ногами к центру, на 2—3—4 отступают назад.

Дети сидят на стульях, поставленных в линию один за другим, ноги кладут на перекладину впереди стоящего стула, имитируют движение, подражая гребцам. В музыке дается размер 2/4, в котором на счет «раз» — сильный акцент, и дети, как бы опуская весла, делают движения руками.

Старшие школьники, подростки и взрослые сознательно с помощью счета определяют и фиксируют акцент движения. Например, педагог подчеркивает первый удар ударом в бубен, а остальные дает тихо. Занимающиеся говорят «раз» на первый удар и считают тихие удары до следующего сильного удара. Затем им под силу и более сложные задания, такие, как движения руками в такт музыке (дирижирование), задания от занятия к занятию усложняются. Например, нужно пройти под музыку, сочетая шаг с движениями рук. Это позволяет целостно воспринимать метрический акцент всем телом, т. е. приучает занимающихся управлять своим телом, делать его послушным при любом двигательном задании под музыку.

При отработке акцента на шаге нужно соблюдать определенный размер музыкального произведения. Сначала размер будет 4/4, 2/4, а затем более трудный размер 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 помогает усвоению передачи акцента в движении. В старшем возрасте придается большое значение точности исполнения упражнений. Задания с поочередным включением в движение требуют внимания от всех участников. Все должны следить за ходом исполнения задания, чтобы не пропустить своего вступления, так как от каждого участника зависит качество работы всего коллектива.

Приведем примерные упражнения.

Все стоят парами лицом друг к другу по кругу или в колонне. На счет «раз» в четырехдольном размере берут правой рукой своего партнера за правую руку и на счет 2—3—4 меняются местами. В следующем такте' берутся левыми руками и меняются местами.

Все стоят в две шеренги на расстоянии 3—4 шагов и смотрят друг другу в затылок. Стоящая впереди шеренга держит в руках мячи. На акцент в трехдольном и четырехдольном размере дети перекидывают мячи через голову стоящим сзади и сейчас же поворачиваются к ним лицом. Поймавшие мяч тоже делают поворот и на акцент в следующем такте в свою очередь перекидывают мячи через голову.

Все стоят по кругу. У каждого в руках маленький мяч. При акценте на счет "раз» в четырехдольном размере (4/4) мяч высоко подбрасывается вверх, на 2—3—4 нужно повернуться на месте кругом и поймать мяч. не дав ему упасть на пол.

Все дирижируют под музыку на любой счет (2/4,3/4,4/4), стоя в кругу спиной к центру. С прекращением музыки на один, два такта дирижирование продолжается, заданный темп сохраняется. Музыка возобновляется. Педагог проверяет, совпали ли движения рук 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, при четырехдольном размере (4/4) акцент в 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 сравнить с логическим ударением в речи, поэтому он приобретает важное значение в ритмических упражнениях с речью. Например:

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. Например: 1, 2, 3; 1, 2, 3; 1, 2, 3. И объясняет, что выделенные цифры означают акцент музыкального произведения. Во время проигрывания все должны внимательно слушать и согласовывать выделенную цифру с акцентом и отреагировать хлопком или голосом. Затем в занятия включаются различные движения (маршировка, дирижирование). Так, на акцент делается шаг вперед, на затихание музыки — назад и т. д. Эти упражнения прово-

дятся как индивидуально, так и группами. Необходимо, чтобы каждый занимающийся умел чувствовать цепь переходного акцента. Когда будут усвоены все стадии переходного акцента, можно внести в занятия 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.

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

7. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМПА

Темп — это скорость музыкального исполнения, которая определяется прежде всего частотой чередования основных метрических долей, обозначаемой числом ударов в минуту, и абсолютной длительностью ритмических единиц.

Темповый диапазон делится на три области: область медленных, умеренных (средних) и быстрых темпов. Диапазон частот, который человек в состоянии оценивать и воспроизводить 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 немузыкальном материале).

Сначала темп усваивается на простых движениях: хлопках, на ударах в барабан, взмахах руками и т. д. Затем включаются движения ногами на месте, бег. Для занятий 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 помогает восстановить правильный речевой темп.

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

П р и в е д е м примеры.

Дети под звуки быстрой музыки (темп бега), подняв руки на уровне плеч, бегут друг за другом, подражая полету самолетов.

Дети под звуки марша (темп марша) идут по начерченной мелом линии. При " переходе музыки на быстрый темп (бег) дети бегут к обручу, лежащему в центре зала, берут его 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 снова ИЛУТ ЛОУГ за ЛОУГОМ *по* линии.

Со старшими дошкольниками и школьниками темп отрабатывается 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, такие, как:

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.

Стулья стоят по кругу на расстоянии двух-трех шагов один от другого. На темп марша дети идут змейкой между стульями. На темп бега начинают движение по внешнему кругу. Музыка замолкает, все садятся на стулья. Снова звучит марш, движение змейкой возобновляется.

Подросткам и взрослым, кроме марша и бега, можно давать упражнения с поскоками, с постепенным ускорением и замедлением в темпе и более сложные построения, такие, например: все идут шагом и на каждом шаге нужно сделать по два хлопка или: дети образуют два круга, которые движутся одновременно — один круг идет в темпе марша, другой — в темпе бега. Можно упражнения варьировать: ведущий (педагог или ребенок) задает темп, остальные постепенно включаются в движение, подчиняясь заданному темпу. Или: все идут под музыку марша. Музыка прекращается, но движение не останавливается, дети должны прошагать в заданном темпе до сигнала педагога.

Стоя в кругу, дети на каждую четверть делают шаг на месте, затем на каждую восьмую хлопают в ладоши, т. е. на один шаг два хлопка. Проработав это упражнение на месте, идут по кругу в темпе марша, одновременно хлопая в ладоши. На сигнал — поднятый флаг— все исполняют наоборот.

На полу нарисован квадрат, в него вписан круг. Квадрат и круг пересечены диагональю. Затем педагог делит учеников 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, дви по квадрату. Те, кто стоят на линии круга, держатся за руки и бегут цепочкой по кругу, когда в музыке даются восьмые .Стоящие по диагонали друг за другом на расстоянии вытянутых вперед рук идут медленно, делая шаги с противоположением рук, когда в музыке даются половинные ноты. Роли меняются, чтобы каждая группа исполнила все три темпа.

8. **РИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ**

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

В музыке 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 времени[1]. В **узком** — это

[1] А с а ф ь е в Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги 1, 2. Л., 1971.

временная закономерность, организация звуков по их длительности, т. е. сведение музыкального ритма к ритмическому рисунку, который образуется от сочетания одинаковых или различных длительностей, определенным образом акцентированных (метризованных) и звучащих в некоторых темповых рамках. Точное определение музыкального ритма в узком понимании следующее: «Музыкальный ритм... представляет собой закономерное распределение во времени ритмических единиц (ритмический рисунок), подчиненное регулярному чередованию опорных и переходных долей времени (метр), которое совершается с определенной скоростью (темп)»'.

Ритмическими единицами являются длительности отдельных звуков и пауз. Наряду с ними в создании ритмического рисунка участвуют и более крупные элементы — мотивы, стопы, фактурные ячейки, внутрислоговые распевы в вокальных партиях.

Выделяют следующие уровни 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. Третий уровень — это уровень восприятия структуры произведения в целом.

Музыкально-педагогические исследования чувства ритма вскрыли, что, с одной стороны, музыкально-ритмические реакции и доминирование ритма проявляются у детей на ранних стадиях развития музыкальности, с другой — у детей возникают значительные затруднения при выполнении даже самых простых ритмических заданий. Ребенок к 2,5—3 годам располагает простейшими ритмическими представлениями о равномерных отрезках времени. Ритм остается преобладающим элементом в музыкальных представлениях и более старших школьников. Дети 3—5 лет воспроизводят в пении главным образом ритмическую канву музыкального произведения, и даже старшие дошкольники 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 ему быстро найти контакт с детьми музыкально малоразвитыми и соединить слово, музыку и движение в специальных комплексных упражнениях.

В то же время исследования советских ученых, в частности НИИ дошкольного воспитания АПН, показали: 1) что дети справляются далеко не со всеми ритмическими заданиями, 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.

---

[1] Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с 187.

Основными сенсорными компонентами этой способности являются:

а) восприятие отношений длительности звуков и пауз, лежащих в основе ритмического рисунка;

б) восприятие отношений акцентированных и неакцентированных звуковых элементов, составляющих основу музыкального метра;

в) восприятие скорости следования опорных звуков, определяющей музыкальный темп.

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

Простейшими эталонами тактового метра являются дву-, четырех- и трехдольный 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 следующую последовательность 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. Второй появляется способность к восприятию-воспроизведению отношений акцентированных и неакцентированных звуков, лежащих в основе музыкального метра Процесс усвоения 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) периода аритмичных, беспорядочных двигательных реакций;

б) периода равномерных движений, отражающих, по-видимому, акцентированные звуковые элементы; в) периода воспроизведения в движениях основного ритмического отношения, отражающего начальную стадию воспроизведения структуры задачи в целом;

г) периода усвоенного ритма. Первые три периода являются подготовительными к четвертому — периоду адекватного воспроизведения ритмической структуры, по мере усвоения сокращаются во времени и редуцируются в порядке их появления. В итоге этого

процесса 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 вариант сложного эталона. Чаще всего это ранее усвоенный элементарный ритмический эталон или первые 2—3 элемента 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:

1) скорость движения совпадала с темпом музыки;

2) мускульное напряжение в движении совпадало с силой зву чания или с даваемым в музыке отдельным акцентом;

3) передаваемый движением ритмический рисунок совпадал с музыкальным ритмом.

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

В 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. У них воспитывается умение дифференцировать несложные разнообразные ритмы и сознательно подчинять таким несложным ритмам свои движения. Затем движения, отражающие ритм, автоматизируются. Автоматизированное движение исключает напряженность в двигательном аппарате, создает экономию сил, развивает легкость в движении и тем самым повышает качество исполнения.

Детям различные ритмы целесообразно давать в форме игр, драматизации, подражаний движениям птиц, животных, трудовым процессам, в форме построений и т. п. Содержание и формы драматизации должны соответствовать возрасту, общему развитию и двигательным возможностям детей. В младшем возрасте ритмы оформляются легкими движениями.

Например:

Дети сидят в кругу парами, лицом друг к другу На каждую восьмую 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)

Дети сидят на полу по кругу, скрестив ноги 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 кверху через стороны. (Графически: .)

В старшем дошкольном и школьном возрасте детям предлагается большее количество ритмических рисунков, которые они оформляют в образах животных, птиц, в разных построениях, при работе с предметами.

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

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) ( )

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

Например:

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 ()

Дети делятся на группы по 4 человека. Каждая группа должна в заданном ритме сложить костер и зажечь. В первом такте на каждую четверть дети по очереди кладут 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 (.)

Если позволяют двигательные возможности людей с речевыми нарушениями, то на занятиях проводятся поочередное вступление в исполнение ритмических рисунков парами, работа с предметами, связанная с различными групповыми перестроениями, воспроизведение ритма на каком-нибудь инструменте: бубне, барабане, треугольнике.

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

Для подростков и взрослых упражнения даются с более сложными построениями. Например, коллективная пляска, пляски, 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

I

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 кадрилей и лансье, от деревенской пляски «Метелица». В танце всегда наблюдаются сложные переплетения узоров.

Ритмические пляски представляют собой сочетание естественных движений — шагов, бега, прыжков (поскоков), 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 ритмические упражнения обязательно включается речь. Работа над речью проводится комплексная: над звуком, мимикой, жестом, т. е. над всей просодией. Речевой материал условно можно разделить на три группы.

1. Движение со словом и жестом.
2. Называние действия группой участников или одним участни ком упражнения.
3. Диалоги: а) по взаимодействию, в которых говорит только один из участников, а второй действует молча; б) речевое общение ведется обоими участниками или двумя группами.

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

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 группа занимающихся, а другая группа это действие выполняет. Эти упражнения важны для воспитания коллективного ритма. Приведем примерную игру для детей трех лет.

«Мы на луг ходили». (Слова В. Кукловской, пер. с укр. Т. Волгиной, музыка А. Филиппенко. Автор 3. 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, ру-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.

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: двое участников или групп.

Пример игры для детей двух лет и старше.

«Сорока, сорока». (Русская народная песня в обработке В. Агафонникова. Автор М. Медведева.)

Играющие становятся в круг и берутся за руки. Девочка-сорока в центре. Играется 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.

— Далеко. Кашку варила,
детушек кормила, на порог
скакала, гостей созывала. Гости
услыхали, быть обещали.

Дети поют.

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

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

Чувство музыкального ритма, как и чувство ритма в целом, необходимо рассматривать 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 заимствуются из ' физкультуры, сюжетной драматизации, танца.

9. **ПЕНИЕ**

Пение — сложный процесс звукообразования, в котором важна координация слуха и голоса, т. е. взаимодействие певческой интонации, слухового и мышечного ощущений. Человек не просто пере-

живает, вспоминая музыкальное звучание, но всегда поет эти звуки про себя с мышечным напряжением.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное воздействие 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 слога — 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, возбуждение поющих, делать богаче их эмоциональные переживания. В таком психологическом состоянии уменьшаются отрицательные комплексы, а благодаря этому легче преодолеваются речевые затруднения.

Приступая к занятиям, педагог выясняет певческий диапазон, затем он напоминает, что во время пения нужно не напрягаться, сидеть или стоять прямо, тело должно быть расковано, дышать свободно и легко. При подборе певческого материала педагог должен учитывать возрастные возможности певческого диапазона. Так, например:

для 2—3 лет — ми — ля; 3—4 лет — ре — ля; 4—5 лет — ре — си; 5—6 лет — ре — си, иногда до 2 второй октавы; б—7 лет — ре — $до_2$, до второй октавы.

Воспитывая вокальные навыки, педагог следит, чтобы они пели 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 больше, а от силы дыхания зависит качество звучания голоса. Если конец фразы по мелодии ниже, то петь легче, так как дыхание делается слабее.

Затем 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, затрудняют обучение правильной певческой дикции. Так, например, фраза «Мы в обиду яблоньку не дадим» будет удачнее, чем «Песни 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 следующие условия: соответствие возрасту, коррекционная направленность, содержательность песни, простота и запоминаемость мелодии, логическое расположение текста в отношении ударных звуков, несложность аккомпанемента, возможность инсценирования текста песни.

Занятие лучше начинать с песни. Ее можно исполнять хором, дуэтом или подгруппами.

Существуют такие приемы обучения пению: перед слушанием песни педагог проводит беседу о ее содержании, разъясняет, раскрывает чувства, настроение, выраженные в песне. Даже его голос при пояснении музыкально окрашивается в зависимости от характера произведения. Например, тепло, ласково рассказывается о колыбельной песне; радостно, с подъемом — о праздничном, торжественном марше; игриво, весело — о пляске. Затем педагог выразительно исполняет песню. Показывает отдельные певческие моменты: как петь протяжно, отрывисто, как точно воспроизвести нужную интонацию и т. д., используя при этом мимику, дирижерский жест. Необходимо обратить внимание поющих на артикуляцию губ, подвижность нижней челюсти.

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 определенных требований в логопедической работе с людьми, имеющими различные нарушения; учитывать поэтапность в нормализации речи заикающихся; периоды щадящего режима у больных с органическими нарушениями голоса; наличие назализации у лиц с ринолалией и т. п.

10. УПРАЖНЕНИЯ В ИГРЕ НА ИНСТРУМЕНТАХ

Игра на детских инструментах также используется на занятиях по логоритмике. Музыкальным игрушкам и детским инструментам отводится особая роль, поскольку они вовлекают ребенка в сферу музыки, помогают 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 лишь 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.

Звучащие игрушки бывают со звуком неопределенной высоты (погремушки, бубны, кастаньеты, треугольники, тарелки, барабаны); со звуком только одной высоты (свирели, дудки, рожки), а также органчики, музыкальные шкатулки, музыкальные ящики и игрушки с диатоническим или хроматическим звукорядом (металлофоны, пианино, рояли, кларнеты, флейты, саксофоны, баяны, гармоники, губные гармоники, колокольчики, цитры, домры, балалайки и др.).

На этих инструментах можно воспроизводить разнообразные мелодии. К ним можно применить существующую классификацию музыкальных инструментов несмотря на некоторую ее условность. 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].

Эти инструменты широко используются в музыкально-дидактической игре для различения звуков по их высоте, длительности, тембру, динамике.

На логоритмических занятиях для развития звуковысотного слуха можно использовать колокольчики, звучащие различно по своей высоте, и 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»).

---

[1] Методика музыкального воспитания в детском саду / Под ред. Н А Ветлу-гиной. М., 1976.

На указанных выше инструментах дети исполняют песни, выученные вместе с педагогом. Рекомендуется перед самостоятельной игрой слушать, используя проигрыватель, вокальную, инструментальную музыку в исполнении мастеров искусств.

Подростки и взрослые, получившие музыкальное воспитание, также исполняют после обсуждения с педагогом любимые произведения на аккордеоне, гитаре, балалайке, флейте, пианино и т. д., в зависимости от имеющихся музыкальных инструментов. Исполнению также могут предшествовать слушание музыки, 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» выбирается дирижер и музыканты, определяются музыкальные инструменты для исполнения песни, или пляски, или бального танца. Педагог рассаживает детей так, чтобы справа от него находились низко звучащие инструменты, а слева — высокие; ударные размещаются сзади, произвольно.

Игра на музыкальных инструментах — игрушках способствует развитию движений кисти руки, например молоточком на металлофоне, ксилофоне, медиатором — на цитре; развитию дыхания во время игры на триолах, 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.

Для логоритмических занятий с дошкольниками и школьниками музыкальный и литературный материал можно почерпнуть в следующих сборниках:

Движение и музыка (Игры, пляски, хороводы для детского сада)/Сост. Л. С. Генералова. М., 1966.

Игры с пением для детского сада/ Сост. Н. А. Метлов. М., 1965.

Музыка для слушания в детском саду/ Сост. С. И. Чешева. Вып. 1. М., 1961; вып. 2, 1962; вып. 4, 1964.

Руднева С, Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение. М., 1972.

Праздники в детском саду/ Под. ред. Э. В. Соболевой. М., 1976.

Праздники и развлечения в детском саду/ Сост. С. И. Бекина. Под ред. Э. В. Соболевой. М., 1982.

11. МУЗЫКАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Музыкальная самостоятельная деятельность способствует разви тию координации слуха, голоса и движения, тонального и ритми ческого 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, психоортопедия, психопедагогическая работа). Музыкальная самостоятельная деятельность тесно связана с музыкальной игрой. Занимающиеся 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. Знания, полученные на занятиях, дети переносят в самостоятельную деятельность. Другим источником являются праздники, развлечения. После их проведения дети незамедлительно откликаются на них в своих играх: чем ярче полученные впечатления, тем интереснее дети музицируют. Разнообразны источники самостоятельной музыкальной деятельности и в семье. Самые распространенные из них — это детские музыкальные радио- и телепередачи. Любовь родителей к пению, игре на музыкальных инструментах, коллекционирование грамзаписей и т. д. оказывают влияние на музыкальное развитие детей.

Диафильмы, мультфильмы с музыкальным сопровождением, с занимательными персонажами вызывают у детей желание повторять полюбившиеся песни. Педагогу, осуществляющему коррекционное 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 ребенка.

На занятиях дети вначале импровизируют однотипные действия; например, наездники едут на лошадях, летчики ведут самолеты, дровосеки рубят дрова, трактористы заводят мотор, портнихи шьют иглой 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 участием нескольких персонажей. И наконец, играющие сами строят композицию действия.

В творческие композиции включаются пляски, танцы, хороводы, песни, игра на 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, вальсообразные движения; характерный танец: танец Петрушки, Незнайки, Медведя, Снегурочки, Снежной королевы, Буратино и др.

В сюжетно-ролевых играх дети исполняют песни в соответствии с игровым замыслом, например, играя в «Парад», мальчики поют «Барабан» М. Красева, барабанят и маршируют, меняя построение в каждом куплете песни: ходят по кругу, змейкой, парами. Девочки, укачивая кукол, поют песню «Баю-баю» М. Красева. 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, например: «Про лису надо играть мягко, про медведя сильнее — он сердитый».

Музыкальная деятельность детей проявляется в детских утренниках, в выступлениях в кукольном театре, 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 логопедом, музыкальным работником, врачом (если курс проводится в стационаре). Утренники проводятся, как правило, к датам красного календаря, как физкультурный праздник; выпуск. Длительность утренника —30—45 минут.

Цель кукольного театра, развлечений — в занимательной форме закрепить полученные знания и навыки во время других занятий. Представления кукольного театра организуются примерно один-два раза в год; развлечения — один раз в месяц, например празднование дня рождения. Разнообразные виды развлечений логопед планирует совместно с воспитателем, музыкальным руководителем. Все виды развлечений распределяются поквартально и указываются в перспективном плане речевой группы детского сада, стационара, детской поликлиники и т. п.

Индивидуальные занятия проводятся воспитателем по рекомендации логопеда и музыкального руководителя с указанием точной

цели. Например, развитие моторики пальцев в игре на струнных музыкальных инструментах; развитие голоса в попевках, песнях; развитие дыхания в игре на духовых музыкальных игрушках и т. д. Воспитатель ненавязчиво советует детям поиграть на духовых инструментах, спеть песню и т. д., оформляет игрушками музыкальный уголок, чтобы вызвать необходимую 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. Прежде всего он устанавливает тесные связи между занятием и самостоятельной деятельностью ребенка. То, что ребенок умеет делать самостоятельно, он с удовольствием выполняет на занятиях, на прогулке. С другой стороны, 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 педагог советует родителям, как наиболее рационально или щадяще использовать музыкальные способности ребенка, увязывать их с коррекционной работой в детском саду. Основная линия педагога в руководстве музыкальной самостоятельной деятельностью — это его соучастие в ней. Планируя приемы руководства музицированием, педагог выявляет: что надо внести нового в оборудование музыкальной деятельности (инструменты, пособия, самодельные игрушки и т. д.), в каком порядке целесообразно это сделать, за кем понаблюдать, чтобы выяснить интерес ребенка, какому виду деятельности отдают предпочтение дети и т. д.

12. 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 в детской практике. Соответственно психофизическому развитию дети легко поддаются воздействию посредством игр. У ребенка внимание неустойчивое, он с трудом задерживается на одном предмете длительное время. Его особенно затрудняет раздвоенность внимания. Часто ребенок забывает правильно дышать или останавливает дыхание на некоторое время при выполнении двигательных заданий. Поддержание правильного дыхания можно осуществить через организованное участие его в подражании

звукам в речитативе или песне, которые должны так сочетаться, чтобы соответствовать совершаемым движениям и физическим упражнениям. Для детской практики не подходят игры со сложной методикой, с движениями, требующими большой затраты сил, быстроты и сложной координации.

Физическая и эмоциональная нагрузка в играх зависит от характера игры, состязательного начала, вложенного в него, от ее продолжительности, условий проведения игры, от степени реакции играющего, вида заболевания и его стадии, от возраста и пола играющих, их двигательной культуры и предыдущих двигательных занятий, от профессии больного, 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 больного для каждой игры можно изменять правила проведения игр через устранение одних и замену других.

Сложность классификации игр возрастает в лечебной терапии в связи с многочисленными задачами и условиями, которым должна отвечать игра в процессе лечения. Цели и задачи ее различны. Так, игры забавного, отвлекающего характера рассеивают внимание, развлекают больного; 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 можно классифицировать по анатомическому признаку, в зависимости от того, какая часть тела больше принимает участие во время игры: с преимущественным участием верхних или нижних конечностей или с общим воздействием.

В зависимости от числа участвующих игры делятся на индивидуальные и групповые. Групповые игры бывают без деления на команды, но с общей целью (иногда их можно разделить на две группы, которые состязаются между собой) и игры, в которых играющие обязательно делятся на команды, равные по числу участников, игра проводится на равных условиях.

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

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;

малоподвижные и полуподвижные 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 играми;

подвижные игры, в которых в течение всей игры участвующий меняет положение своего тела по отношению к окружающим предметам. Эти игры характеризуются большой эмоциональностью, в них включаются различные формы передвижения — бег, прыжки, поскоки, ходьба и т. п. Они требуют быстроты, силы, ловкости, координации движений, выносливости и оказывают большое 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.

Дети 2—3 лет под влиянием подвижных игр хорошо физически развиваются: у них увеличиваются масса тела, рост, окружность грудной клетки, дыхательная экскурсия грудной клетки, повышается мышечный тонус, уменьшаются дефекты осанки, улучшаются аппетит, 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 уравновешиванию нервных процессов, содействует лучшей координации и регуляции мышечных усилий с функциями различных анализаторов организма ребенка.

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 детей, их физической подготовленностью, психическим развитием, индивидуальными особенностями личности ребенка.

Все подвижные игры можно разделить на четыре группы с учетом примерной психофизической нагрузки в них:

I группа — с незначительной нагрузкой;

II группа — с умеренной нагрузкой;

III группа — с тонизирующей нагрузкой;

IV группа — с тренирующей нагрузкой[1].

I 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

[1] Страковская Л. В Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей. М., 1978.

рукой нос, а левой — правое ухо, и так несколько раз. Кто меньше ошибался, тот выигрывает и назначается ведущим в следующей игре.

II 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 он передает мешочки следующему, который также бросает мешочки, и т. д. Выигрывает тот, у кого больше точных попаданий.

III 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:

Вот какой послушный мяч! Повернись и оглянись!
Между ног его запрячь. Мячик, на пол не катись!

IV 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, То уже не аист-птица,
Сменяя часто ножки. То лягушечка-квакушка,
Поскакали, поскакали, «Ква-ква-ква!» — кричит подружкам.
А потом, как аист, встали. Скок, скок, скок, скок,
Подойдите, посмотрите! Проскакал я, сколько мог.

Подвижные игры по содержанию в них двигательного и речевого материала делятся на сюжетные, несюжетные и игры с элементами спорта.

Сюжетные подвижные игры отражают в условной форме жизненный или сказочный эпизод. 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 и в зависимости от последних 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.

Игры с элементами спорта требуют большей, чем в подвижных играх, ловкости, силы, собранности, организованности, наблюдательности.

Во всех перечисленных подвижных играх совершенствуются движения играющих, развиваются зрительное, слуховое внимание, быстрота двигательной реакции на ориентировку в пространстве и во времени, точность в расчете своих сил, ловкость, быстрота, координация движений; воспитываются такие качества личности, как решительность, настойчивость, товарищеская взаимопомощь, 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 вы-

полняются 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, прозаического текстов на самые различные темы и сюжеты. Движениями, пантомимикой, мимикой, выразительной речью играющие передают содержание игры и образов.

Игры-драматизации проводятся как с музыкальным сопровождением в течение всей игры или музыка дается как аккомпанемент к отдельным частям ее, так и без музыкального сопровождения. Эти игры представляют интерес для разных возрастов: усложняется в зависимости от возраста и этапа коррекционной работы речевой материал игры и двигательное оформление образа.

Например, игра «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 цыплят 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.

«На кого я похож». Каждому играющему предлагается изобразить в движениях любое известное ему животное. Остальные по характеру движений должны отгадать и назвать его. Кто первый отгадает, тот идет изображать другое животное. Наиболее удачное подражание животному повторяется всеми играющими.

13. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

К этим упражнениям относятся дирижирование, свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, двигательно-музыкальные упражнения, в которых на первый план выдвигаются импровизация и творчество. Важно эти упражнения (в облегченных вариантах) проводить с начала коррекционного курса, стимулируя воображение и фантазию детей и взрослых, обращая их 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 набора особых, индивидуальных движений. Приведем примеры заданий-импровизаций для детей, подростков и взрослых.

Для детей.

«Прощаться — здороваться». (Музыка: чешская народная песенка.)

Дети под музыку самостоятельно 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.

Все стоят в кругу, посередине круга — двое детей в костюмах Незнайка и Буратино Под музыку каждого персонажа дети по очереди исполняют танец того и другого. Один из детей, стоящий в кругу, повторяет движения и добавляет свое, с которого начинает или продолжает импровизацию Незнайки и Буратино.

Для подростков и взрослых. Каждый придумывает четыре движения, делая их на начало такта в -2/4. Все

строятся в две шеренги, лицом друг к другу. Двое, стоящие с краю, стоят на шаг впереди своей шеренги. На два такта вступления движения нет. На первые четыре такта марша исполняет свои четыре движения один из стоящих впереди, на следующие четыре такта — второй. 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.

Продирижировать танец (В. Шуберт. Военный марш № 2). Исходное положение — руки в стороны Все фразы начинаются из-за такта 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. Один дирижирует и заставляет остальных приближаться к нему, отступать, переходить на другое место. Затем все по очереди выполняют свои двигательные импровизации.

Все виды игр подбираются достаточно подвижными, с четкими правилами, с текстами, отвечающими требованиям логопедической работы, с учетом речевого нарушения и отклонений в двигательной сфере лиц с речевой патологией.

Музыкальный и литературный материал для организации музыкальной самостоятельной и игровой деятельности детей можно взять из следующих сборников:

Караманенко Т. Н., Караманенко Ю. Г. Кукольный театр — дошкольникам. М., 1973.

Любим маму/ Сост. Е. Н. Соковнина. М., 1968.

Праздничные утренники в детском саду/ Сост. Н. А. Метлов, Л. И. Михайлова. М., 1971.

Развлечения в детском саду/ Сост. Л. С. Фурмина, Л. В. Пантелеева, А. Е. Шибицкая. М., 1975.

14. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Цель этих упражнений — успокоить занимающихся, переключить их внимание на другие занятия.

Заключительные упражнения могут проводиться в различной форме: это может быть 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 с последующим рассказом о тех образах и представлениях, которые она пробудила[1].

Сочетание музыки, движения и слова в логоритмике различно.

[1] Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. 2-е изд. М., 1958.

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. Воспитанные координированные, целенаправленные и экономные движения вызывают у человека чувство удовлетворения. Ритм воспринимается им, многими органами перцепции — кинестетическими ощущениями, тактильными, зрительными, слуховыми. Эти сильные стимулы создают дополнительную мотивацию к исправлению речи. Важно то, что в детском возрасте нормализация двигательной сферы ребенка и коррекция речевых нарушений осуществляется неосознанно, ненавязчиво, естественно. Это способствует расслаблению и предупреждает возникновение психического, эмоционального и мышечного напряжения. Можно думать, что 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, поскольку речь воспроизводится из стремления к общению, к участию в игре, в двигательной импровизации и т. д.

Система логоритмических средств варьируется на занятиях в зависимости от речевого нарушения, состояния двигательной сферы ребенка или взрослого, от коррекционных задач каждого этапа логопедической работы, целей и задач логоритмического занятия. Использование всего многообразия логоритмических средств в различных сочетаниях обусловлено конечными целями социальной реабилитации людей с речевыми расстройствами.

15. НАГЛЯДНЫЕ, СЛОВЕСНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Основой всех методов и приемов обучения в логопедической ритмике является избираемый педагогом способ регулирования двигательной и речевой нагрузки, ее сочетание с отдыхом и другими видами занятий в коррекционно-воспитательном процессе (логопедическими, психотерапевтическими, воспитательными и т. п.).

Двигательная нагрузка выражается в количестве и насыщенности заданий, интенсивное выполнение которых положительно действует на физическое состояние лиц с речевыми нарушениями. Задания, сопровождаемые речью, воздействуют на динамику психических функций, проявляющихся в умственной деятельности человека, концентрации внимания и восприятия во время объяснения и показа заданий, осмысливании двигательной и речевой задачи, точности ответной реакции на них и т. п. Правильное соотношение времени, затрачиваемого на расходование психических и физических сил занимающихся и следующего за этим отдыха, должно соблюдаться при проведении логоритмических занятий.

Логопедическая ритмика как специальная педагогическая дисциплина руководствуется принципами советской дидактики и опира-

ется на марксистско-ленинскую теорию познания. Процесс учения рассматривается дидактикой как организованная познавательная деятельность. В этом процессе познания непременными компонентами являются чувственное восприятие, абстрактное мышление и практика.

В связи с этим 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 наглядности:

а) наглядно-зрительные приемы: показ педагогом образца дви жения или его отдельных двигательных элементов; подражание образцам окружающей жизни; использование зрительных ориенти ров при преодолении пространства; использование наглядных по собий — кинофильмов, телепередач, картин и т. п.;

б) тактильно-мышечная наглядность обеспечивается путем включения различных пособий в двигательную деятельность. Напри мер, при ходьбе на пути ставятся воротца-дуги: чтобы их пере шагнуть, надо высоко поднять ногу. Инструкция «не задеть воротца» связывается в сознании с костно-мышечным ощущением при со вершении ошибки. И если воротца задеваются, то ребенок (взрос лый) сам определяет неправильность своего движения. Тактильно-мышечная наглядность выражается также в непосредственной помощи педагога уточняющего положение отдельных частей тела занимающихся выпрямлением осанки путем прикосновения руки;

в) с помощью наглядно-слуховых приемов осуществляется зву ковая регуляция движений. Лучшей слуховой наглядностью явля ется инструментальная музыка и песня. Для регуляции движений могут служить народные прибаутки, стихотворения в форме дву-четырехстиший, звуки бубна, колокольчика и т. п.

Словесные методы обращены к сознанию занимающихся, они помогают осмысливанию поставленной задачи и сознательному выполнению двигательных упражнений.

Приемы, относящиеся к словесным методам, следующие:

а) краткое одновременное описание и объяснение новых дви жений с опорой на имеющийся жизненный опыт и представления занимающегося;

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

в) указание, необходимое при воспроизведении показанного педагогом движения или при самостоятельном выполнении упражне ний занимающимися;

г) беседа, предваряющая введение новых упражнений и подвижных игр, при обучении, когда требуется разъяснение двигательных действий, уточнение сюжета подвижной игры и т. д.;

д) вопросы занимающимся до выполнения задания для осознания последовательного выполнения действий или проверки имеющихся представлений об образах сюжетной подвижной игры, уточнения правил, игровых действий и т. п.;

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

ж) образный сюжетный рассказ применяется в целях развития выразительности движений и лучшего перевоплощения в игровой образ. Сюжетный рассказ в полторы-две минуты вызывает у занимающихся воссоздающее воображение, как бы зрительное восприятие всей ситуации, стимулирующее к эмоциональному воспроизведению;

з) словесная инструкция; ее использование обусловлено тем, что с помощью системы словесных воздействий происходит оживление следов прежних впечатлений в новых сочетаниях и комбинациях, возникает возможность с помощью чисто словесных указаний и объяснений образовать новые временные связи, сформировать новые знания и умения.

Формирование двигательных навыков у детей зависит от степени осознанности ребенком содержания и структуры упражнения.

Практические методы связаны с практической деятельностью, они обеспечивают действенную проверку правильности восприятия движения на собственных мышечно-моторных ощущениях. Разновидностями практического метода являются игровой и соревновательный.

Игровой метод, близкий к ведущей деятельности детей дошкольного возраста, наиболее специфичный и эмоционально-эффективный. Он может использоваться на логоритмических занятиях и с детьми школьного возраста. Игровой метод учитывает элементы наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Он дает возможность совершенствовать разнообразные двигательные навыки, развивает самостоятельность движений, быстроту ответной реакции на изменяющиеся условия, развивает творческую инициативу.

Соревновательный метод используется в целях совершенствования уже отработанных двигательных навыков. Особенно важным является воспитание коллективизма. При правильном руководстве соревнование может быть успешно использовано как воспитательное средство, содействующее совершенствованию двигательных навыков, воспитанию морально-волевых черт личности.

Приемы, относящиеся к практическому методу, связаны с наглядностью и словом. Педагог демонстрирует выполнение упражнений; исполняет отдельные роли в подвижных играх, роль водящего; показывает, кто лучше, кто правильнее выполняет задание; регла-

ментирует весь процесс обучения на логоритмических занятиях в соответствии с задачами, содержанием, структурой занятия.

Занятие проводится фронтально, но в целях совершенствования знакомых движений педагог распределяет занимающихся на небольшие группы, предлагая действовать самостоятельно; стимулирует к творческому поиску, предлагая задания: изменить упражнение в связи с изменившимся характером музыки, подвижную игру провести с измененными правилами, составить варианты игр, придумать новые.

Вопросы и задания

1. Какие средства логопедической ритмики и с какой целью используются в работе с детьми?
2. Каково значение ритма в коррекции речевых нарушений?
3. Назовите педагогические и коррекционные задачи обучения пению.
4. Приведите примеры обучения различным певческим навыкам.
5. Каково значение подвижных игр в коррекции речи и движе ний у детей?
6. Проанализируйте музыкальное произведение в грамзаписи (предложенное преподавателем) и определите характер и вид дви жений (игра, пляски).
7. На примере народной песни составьте композицию движения для хоровода.
8. Каковы методы обучения в логопедической ритмике?

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИК

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПСИХОМОТОРИКИ ЛИЦ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Обследование состояния психомоторики лиц с речевыми нарушениями проводится логопедом и музыкальным руководителем в начале коррекционного обучения. Оно является частью комплексного, динамичного 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 исследуются различные области сенсорной, двигательной систем, некоторые психические процессы.

У лиц с речевыми нарушениями могут быть легко выраженные, парциальные двигательные расстройства, могут наблюдаться частичные, едва уловимые отклонения в гнозисе, праксисе. Логоритмическое (помимо логопедического) обследование позволяет уточнить, углубить картину психомоторного 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.).

Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб. Прием: педагог показывает шесть движений для рук (подросткам, взрослым), четыре движения (для школьников), три движения (для дошкольников) и предлагает их повторить.

Упражнение для рук: руки вперед, вверх, в стороны, перед грудью, на пояс, вниз.

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 и точные движения обеих рук; обе руки одновременно начинают движение, при раздельном их движении.

Для дошкольников: маршировать и остановиться внезапно по сигналу.

Исследование статической координации движений. Прием для взрослых, подростков, школьников: стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения — 16 секунд, выполняется по три раза для каждой ноги.

Для школьников, 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 удерживает позы или с напряжением, сильно раскачивается из стороны в сторону, балансирует туловищем, руками, головой, сходит с места или делает рывок в стороны; касается пола другой ногой; 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: на «раз» — поднять руки вперед, ладонь открыта, на «два» — сжать кулак, на «три» — разжать кулак, на «четыре» — опустить руку вниз. Задание повторить четыре раза, чтобы пациент запомнил движения. Левой: на «раз» — отвести руку в сторону, кулак сжать, на «два» — разжать кулак, на «три» — сжать кулак, на «четыре» — руку опустить вниз. Задание повторить также четыре раза. Затем предлагается соединить движения правой и левой рук.

Отметить: выполняет пробу правильно; с некоторым напряжением со второго-третьего раза; темп замедлен, испытуемый использует зрительный контроль; пробу выполнить не удается.

Прием для школьников и дошкольников: маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами.

Отметить: выполняет верно с первого раза; выполняет верно со второго-третьего раза; напрягается, движения рук и ног скованные; чередование шага и хлопка не удается.

Прием для всех возрастных групп: выполнить подряд шесть плавных приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках (для дошкольников — три приседания).

Отметить: выполняет правильно; с напряжением, раскачиваясь, балансируя туловищем и руками, крайне напрягается, 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 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: есть (нет) нарушение 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: единовременность выполнения, точность, плавность.

Исследование координации движений, переключаемости, наличия или отсутствия движения.

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 поясе.

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 раздела: наличие (отсутствие) движения; выполнение с первого, второго, третьего раза; невыполнение 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 противопо-

ложного угла. Повернуться на месте вокруг себя и поскоками пробежать по кабинету (залу), начиная движение справа; то же, слева.

По словесной инструкции проделать 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 — раз,жать (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).

То же по словесной инструкции.

Отметить: плавное, точное и одновременное выполнение проб; 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: выполнение правильное; диапазон движений невелик; наличие содружественных движений, чрезмерное напряжение мышц, истощаемость движений.

Исследование объема и качества движений мышц щек. Приемы для всех возрастных групп: надуть левую щеку, надуть правую щеку, надуть обе щеки одновременно.

Отметить: выполнение правильное; сильно напрягается противоположная выпяченная щека; изолированное надувание одной щеки не удается.

Исследование объема и качества движений языка. Приемы для всех возрастных групп: показать язык вперед «жалом», удержать на три счета. Показать широкий язык «лопаточкой», удержать на три счета. Переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол рта. Показать язык, поднять его к верхней губе («достать кончик носа»). Показать язык, положить его на нижнюю губу и опустить вниз к подбородку. Пощелкать (поцокать) языком.

Отметить: выполнение правильное; движения языка недостаточного диапазона; в мышцах появляются содружественные движения; язык движется неуклюже, неточно, всей массой, медленно; движение не удается.

Исследование произвольной мимической моторики. Исследование объема и качества движения мышц лба. Приемы для всех возрастных групп: нахмурить брови, поднять брови вверх, наморщить лоб.

Отметить: выполнение правильное; 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: легко сомкнуть веки, плотно сомкнуть веки, прищурить глаза, закрыть поочередно правый и левый глаз.

Отметить: выполнение правильное; 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: указанное выше правильное выполнение мимических поз; или мимическая картина нечеткая; или движение не удается.

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 ошибки в восприятии услышанного: неправильное называние звучащего инструмента, неумение определить 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: музыкальный слух абсолютный; относительный; не развит.

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 определить контрастную музыку, части музыкального произведения.

Исследование звуковысотного слуха. Приемы для всех возрастных групп: определить, как звучал колокольчик — выше — 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, расстояние между звуками или нет.

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 их на инструменте.

Отметить: различает (нет) испытуемый сильное и слабое 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: ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, повторяет в ускоренном или замедленном, по сравнению с образцом, темпе; нарушает количество элементов в данном ритмическом рисунке.

Исследование продолжительности и силы выдоха. Приемы для всех возрастных групп: сыграть на любом духовом инструменте, поддувать пушинки, листок бумаги и т. п.

Отметить: продолжительность выдоха, укороченный выдох (в зависимости от возраста испытуемого).

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* до 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 тонов и более.

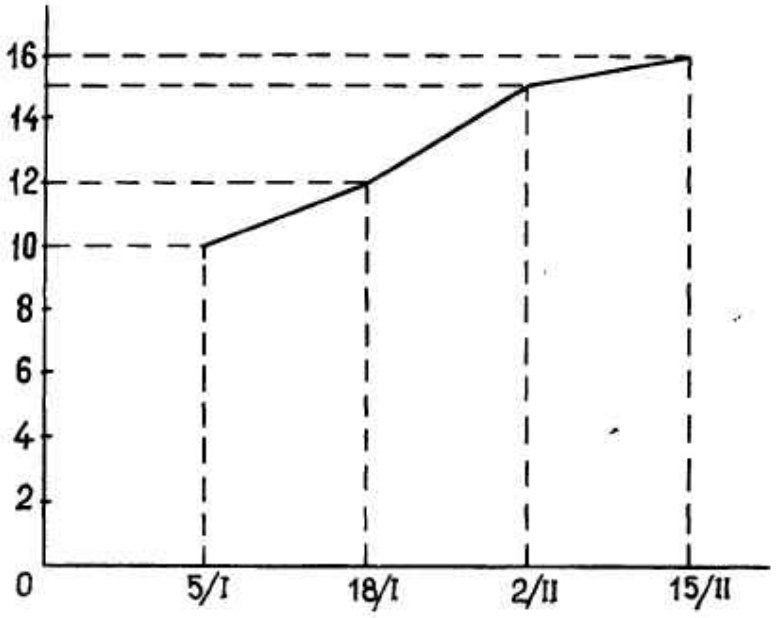
Исследование темпа. Приемы для всех возрастных групп. В течение определенного отрезка времени удержать заданный темп в движениях рук, показываемых педагогом. Затем по сигналу педагога предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить.

Отметить: темп нормальный, замедленный, ускоренный.

Приемы (для взрослых, подростков, школьников). Обследовать темп движения 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: темп нормальный, замедленный, ускоренный.

В заключение отметить нарушенные и сохранные стороны психомоторного состояния лиц с речевой патологией. После обследования необходимо вести записи психомоторного 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. Таким образом, наихудший показатель



по 6 параметрам—6 баллов, наилучший—18 баллов. Можно составить график календарной кривой психомоторики и сопоставить *его* с графиком речевым.

Вопросы и задание

1. Какие области сенсорной сферы исследуются у лиц с речевыми расстройствами?
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

Между речевой функцией — ее двигательным, исполнительным компонентом — и общей двигательной системой организма имеется тесная функциональная связь. Умеренные физические нагрузки, получаемые заикающимися во время занятий логопедической гим-

настикой, ритмикой, поднимают возбудимость и лабильность нервных процессов, дают благотворный эффект. 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 во времени и темпах деятельности 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 подтверждает хорошо известный факт, что любое изменение ритма речи заикающегося (чтение, декламирование) уменьшает заикание; отбивание такта рукой во время речи также снимает или уменьшает судорожность речи заикающегося. Эффективным средством исправления речи заикающегося является использование ритмического звучания метронома.

И. В. Данилов и И. М. Черепанов считают, что темпы, предлагаемые «датчиком ритма», должны быть различных диапазонов у заикающихся с клонической и тонической формами заикания[1]. Этот факт свидетельствует о том, что темпы протекания нервных процессов у этих групп различны. По-видимому, в основе этого различия лежит различный уровень локализации основного звена нарушений. Вероятно, у больных с клоническим заиканием определяющим является уровень коры головного мозга, при тонической форме более существенную роль играют нарушения на уровне глубинных структур мозга. В таком случае для более лабильных корковых нервных центров необходимы более высокие ритмы (при клонической форме заикания), для функционально менее подвижных глубинных структур — более низкие ритмы (при тонической форме заикания). Однако этот вопрос требует тщательного изучения. Известно, что эмоциональная сторона речи тесно связана с общей психомоторикой аффективных выражений. Она представляет как бы лицо речи говорящего и получает свое выражение в динамических качествах речи: ритме, метре, мелодии, паузах, темпе и др. Так, фраза из четырех слов может получить четыре различных значения в зависимости от способа произношения, т. е. от чисто

[1] Данилов И. В., Черепанов И. М. Патофизиология логоневрозов. Л., 1970, с. 109—120.

динамических соотношений слов между собой. Внешняя речь представлена рядом действий, распределенных во времени в определенном порядке, сочетании и последовательности. Облеченная в двигательную форму, речь 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, что особенно важно, 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. Музыка фразы придает ей ее собственное содержание. Этому способствуют такие музыкальные элементы речи, как ритм и мелодия. Известно, что речь заикающихся, поддержанная внешне заданным ритмом (стихотворение, песня), получает в этом ритме опору и восстанавливает равновесие, т.е. заикание исчезает.

Для заикающегося наиболее целесообразен музыкальный ритм, так как он дает богатый практический материал, активизирует коллектив, имеет большое значение в деле оздоровления эмоциональной и волевой сферы заикающегося. 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.

Логоритмика оказывает большое психотерапевтическое воздействие на личность заикающегося, содействует развитию ее положительных сторон и нивелированию отрицательных. Правильное проведение занятий с психоортопедической направленностью способствует коррекции личностных отклонений и воспитанию произвольного, управляемого поведения.

1. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Общая моторика и речь имеют разнообразные отношения. Запоздалое развитие речи может быть частичным проявлением общего недоразвития моторики. Поскольку развитие моторики и экспрессивной речи происходит у ребенка в тесном единстве, то под влиянием коррекционной работы моторика и речь могут изменяться почти параллельно друг другу.

Поскольку речь онтогенетически, анатомически и функционально связана с" двигательной функциональной системой, то одним из основных принципов логопедической работы, в частности с детьми, страдающими церебральными параличами, является **принцип двигательно-кинестетической стимуляции'.**

При з а и к а н и и отмечается различное состояние моторной функции.

У части заикающихся наблюдается опережение моторного развития, у других — отставание в развитии моторных функций. Нарушения касаются не только общей, но и мимической моторики и орального праксиса.

При общей моторной одаренности у заикающихся детей обнаруживается недостаточность в мимической моторике. 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:

симптомы выпадения — невозможность производить простые упражнения;

гиперкинезы, тремор, фибриллярные и фасцикулярные сокращения в языке;

атактические расстройства — невозможность сразу выполнить то или иное движение (выполнение удается только при зрительном контроле);

апраксические расстройства (в единичных случаях).

Если у заикающихся имеется некоторая слабость мышц лица, тогда будет необходима лечебная гимнастика.

Развитие моторики у заикающихся детей может идти впереди речевого развития, может отставать от речи, и могут встречаться заикающиеся дети с особой моторной одаренностью.

По состоянию моторики можно выделить четыре группы дошкольников.

Первая группа. Нарушения темпа, ритма, мышечного тонуса, ориентировки и коллективного взаимоотношения. При этом внимание и активность не нарушены. Недочеты моторики быстро изживаются.

Вторая группа. Отсутствие 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.

---

[1] М а с т ю к о в а Е. М. Медицинское обоснование логопедической работы в доречевом периоде у детей с церебральным параличом.— В кн.: Расстройства речи и методы их устранения. М., 1975, с. 148—151.

Третья группа. Сильная мышечная заторможенность. Вытянутое палкообразное положение рук, растопыренные или сжатые в кулаки пальцы, отсутствие сгибания при движении рук и минимальное сгибание одной руки или качание неестественно вытянутых рук, выталкиваемых вперед и некоординированных с движением ног. Особенно сильна заторможенность шеи и плеч. Работа с этими детьми требуется большая: коллективная и индивидуальная. Дети часто отказываются от коллективных игр, предпочитают играть в одиночку, играют с серьезным лицом, не проявляя никаких эмоций, отказываются от активных ролей. Сроки работы длительные.

Четвертая группа. Моторно возбудимые, с обилием бесцельных движений, производимых в быстром темпе. Спокойное положение для них трудно выполнимо. В коллективной игре не ждут своей очереди, стремятся к беспрерывным движениям. Мышечный тонус несколько напряжен, наблюдается повышенное эмоциональное отношение к игре. Подвижные игры действуют крайне возбуждающе. Активность чрезвычайно повышена: готовы все сделать за других, вмешиваются в чужую игру, проявляют агрессивные действия, стремятся получить руководящую роль. Работа требуется длительная, результаты не всегда положительные.

У части заикающихся детей отмечаются ограниченность движений языка, нарушения мышечного тонуса, мелкой моторики, переключения, координации движений, темпа движений, статической и динамической координации движений. Нарушения могут быть связаны 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.

У 40% заикающихся детей 4—7 лет моторика не нарушена, у остальных преобладают расстройства 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 проявля-

ется 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 детей 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'.

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 заторможенность[2].

У заикающихся среднего школьного возраста степень заикания обусловливает 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. У детей 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. Если успешно корригируются моторные нарушения, то это является положительным прогнозом в перевоспитании речи[3].

---

[1] Волкова Г. А. Коррекционная работа с заикающимися детьми дошколь ного возраста по системе игр.— В сб.: Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. Л., 1976, с. 26—58.

[2] Тугова Н. А. Воспитание внимания у заикающихся детей на уроках ритми ки.— Дефектология, 1970, № 6, с. 60—64

[3] Дресвянников В. И. Особенности моторики заикающихся школьников 6—8 классов.— В сб.: Расстройства речи и методы их устранения. М., 1975, с. 157.

2. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

У взрослых заикающихся также имеются своеобразные особенности в нарушении моторики:

общая напряженность мышечной системы, особенно в процессе речи, усиливающаяся при наличии логофобии;

нечеткость координации движений;

расхождение в моторике и речи: или речи запаздывает, или речь 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, когда движение является для них неожиданным, неавтоматизированным;

уловки, вспомогательные движения;

неровность воспроизведения ритма: часть юношей и взрослых перед началом отстукивания ритмического рисунка дает торможение в кисти руки (тонус); другая — ряд предварительных добавочных, многократных движений, не доведенных до конца и улавливаемых только зрительно (клонус); третья группа дает вводный 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.

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.

У этих пациентов отмечаются отклонения в интеллектуальных и психических процессах, а именно: неустойчивость внимания, памяти, легкая отвлекаемость. Им не всегда удается выполнение заданий, состоящих из разных движений, которые нужно выполнить одновременно. Они не могут запомнить большого числа движений.

Можно выделить следующие типы заикающихся по состоянию моторики:

I **тип.** С быстрыми, беспокойными движениями, соответствующими быстрой, торопливой речи. Движения не доводятся до конца, отмечается неточность движения, соответствующая невнятной 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. Необходимо следить за педантичностью, четкостью движений при выполнении заикающимися заданий.

II **тип.** С природной склонностью к быстрым движениям, но с внутренней волевой силой. При большом внимании к себе дают устойчивый темп. Интеллектуально развиты, владеют собой. При выполнении заданий чувствуется большое сосредоточение внимания. Необходимы упражнения на координацию движений, на преодоление автоматизма, на регуляцию мышечного тонуса.

IIIтип. Со средним темпом движений. Им свойственны большая выдержка и спокойствие, хорошее внимание, память, высокая ритмическая одаренность, четкие, свободные движения. Необходимы упражнения с речью, поскольку хорошие моторные данные и ритмичность могут быть использованы как регуляторы речевых недостатков.

IV **тип.** Со средним темпом движений. Наблюдается угловатость, напряженность, связанность, скованность. Отсутствует четкость в координации, особенно в координированном движении с речью. Они неловкие, с плохим ритмом, трудно понимающие задания. В детском и подростковом возрасте отмечается педагогическая запущенность. Необходима вся система ритмических и логоритмических движений, особенно коллективные упражнения на внимание, память, регуляцию мышечного тонуса, ориентировку в пространстве и коллективе.

V **тип.** С медленным темпом движений. Движения вялые, связанные, нудные, нет интенсивности выполнения, решительности, наступательности. Для них нужны разнообразные контрастные движения, а также чисто физкультурные упражнения — активизирующие, подстегивающие, тонизирующие.

VI **тип.** С медленными, вялыми движениями в периоде ярко выраженного депрессивного состояния. Походка замедленная, голова опущена вниз, движения связанные или неестественно расслабленные, внимание неустойчивое, память ослаблена. Необходимы упражнения с музыкальным сопровождением, характер музыки бодрый, мажорный, поднимающий эмоциональный тонус. Занятия обязательно коллективные, чтобы коллектив увлекал за собой больного.

У некоторых заикающихся подростков нарушения моторики связаны с отношением к речевому расстройству. У подростков с отсутствием фиксации на своем дефекте наблюдается преимущественно моторная недостаточность речевой функции без заметного влияния на личность в целом. У подростков, заметно реагирующих 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.

У взрослых заикающихся при различных нервно-психических расстройствах также имеются особенности нарушения речевой, общей моторики и поведения. Так, у больных при гиперстенической форме неврастении (без тахилалии) еще до возникновения заикания отмечаются быстрый темп произношения и своеобразные артику-

ляционные нарушения (частые остановки в речи, «захлебывания», повторения звуковых комплексов и слов). С появлением заикания отклонения в психомоторике усиливаются: заикающиеся стремительно включаются в речь, при общении у них возникает чрезмерное возбуждение, двигательная расторможенность, убыстрение темпа произношения, нарушения просодии, обилие защитных приемов — эмболофразии в сочетании с быстрыми сопутствующими движениями.

У заикающихся с тахилалией выявляются повышенные раздражительность, возбудимость, гиперактивность в поведении. Чрезмерно быстрая речь, протекая на фоне общего возбуждения, прерывается частыми непродолжительными судорогами и сопровождается двигательным беспокойством, множеством стремительных и некоординированных движений.

У заикающихся с гипостенической формой неврастении наблюдаются общая слабость, сниженная инициативность, робость, застенчивость, которые сочетаются со стойкими логофобиями и доминирующими мыслями о заикании. Для преодоления коммуникативных затруднений заикающиеся используют своеобразные по форме выражения защитные приемы: медленные и вялые движения, чрезмерное расслабление во время речи, сгорбленную осанку, однообразные, невыразительные позы. Темп речи у большинства медленный, сила голоса слабая, артикуляция вялая, произношение невнятное.

У заикающихся с органо-невротическим синдромом задержка в психомоторном и речевом развитии обусловлена органической недостаточностью мозга. Особенности заикания связаны и со стойкими личностными изменениями: эмоциональной слабостью, эффективностью, с инертностью нервно-психических процессов. Во время речи отмечается чрезмерное напряжение в общемоторной сфере.

Особенности в нарушении психомоторики у взрослых заикающихся имеются и при других нервно-психических расстройствах: психастении, при неврозе навязчивых состояний, истерии.

У взрослых заикающихся с невротическим заиканием мышечный тонус слегка снижен по невротическому типу, движения координированы 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 мо-

торной сфере 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.

Своеобразные нарушения моторики у заикающихся любого возрастного диапазона требуют для своей коррекции комплексного воздействия, в состав которого обязательно должны входить средства логоритмики и музыкально-ритмического воспитания.

3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ

На логоритмических занятиях с заикающимися целесообразно проводить следующие упражнения и игры:

вводные упражнения;

упражнения и игры для развития мимики лица и орального праксиса;

упражнения и игры для развития слухового внимания и памяти, зрительного внимания и памяти;

упражнения и игры для развития ориентировки в пространстве и чувства ритма;

упражнения и игры для развития подражательности;

творческие, сюжетно-ролевые, подвижные игры, творческие этюды для развития волевых качеств, активности, самостоятельности, инициативы;

упражнения, подвижные игры с правилами для развития общей моторики, моторики рук, кисти, пальцев;

упражнения и игры с пением, хороводы, игры-драматизации с музыкальным сопровождением для развития просодии речи;

упражнения, игры, этюды для развития воображения, творческих способностей;

- упражнения и игры для развития музыкальной памяти и музыкального творчества;

заключительные упражнения;

инсценировки, утренники, развлечения, праздничные выступления (для детей), вечера юмора, пантомимы, концерты и т. п. (для взрослых).

Средства логопедической ритмики в коррекционной работе с заикающимися способствуют, и даже в большей степени, чем чисто логопедическая работа, нормализации темпа и ритма общих и речевых движений, просодии речи. Двигательные, музыкально-двигательные, музыкально-речевые, ритмические, речевые без музыкального сопровождения, двигательно-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 участнику коммуникации, 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, 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 и т. п. С периода воспитания сопряженного произношения даются задания с речью, в которых также отрабатывается плавность и слитность произношения, темп движений, выразительность, эмоциональность.

Логоритмические занятия проводятся с заикающимися детьми, начиная с 2—3 лет. Им предлагаются несложные роли в сюжетно-ролевых играх: роли мамы, зайчика, птички и т. д. В подвижные игры не включаются большие коллективные построения. С возрастом игры усложняются. Дети строятся в маленькие круги, затем в большой круг. В работе с маленькими заикающимися следует избегать муштровки, не требовать от них точного выполнения под музыку ритмичных движений. Для детей 2—3 лет нужно подбирать

стихотворения, песни, четкие по ритму движений. Чтобы сделать занятия интересными, надо большинство упражнений предлагать в игровой форме. Педагог должен учитывать, что дети по-разному включаются в игровые ситуации, например заикающиеся младшие дошкольники с заторможенной, скованной моторикой с трудом переходят к новому упражнению или игре, им легче даются усвоенные стереотипы движений, поэтому у педагога должны быть варианты каждой игры. Необходимо вводить в занятие момент свободной, увлекательной, веселой беготни, лазанья, смешной забавный эпизод.

В логоритмической работе с заикающимися детьми, подростками и взрослыми можно выделить следующие разделы:

"1 раздел. «Воспитание медленного темпа и плавных движений». Упражнения на расслабление и напряжение мышечного тонуса; воспитание объема внимания и памяти; одновременность и координацию движений; торможение; на реакцию с выбором и преодоление автоматизма, например, заикающиеся маршируют по кругу: на «раз» останавливаются, на «два» идут спиной назад, на «три» поворачиваются и идут в обратную сторону, на «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. Все фиксируют внимание на движении соседа справа и по сигналу перенимают все движения своего соседа справа. Продолжают и дальше, выполняя свое движение, фиксировать внимание на движении соседа справа, по сигналу повторяют его. Так продолжается до тех пор, пока первоначальное движение не вернется к занимающемуся.

II раздел. «Связь речи с движением и музыкальным ритмом». Упражнения с речью, связанные с координацией движения, напри мер бросают мяч со словами: «вверх — себе», «вверх — соседу» и т. д.

Упражнения со счетом и речью, связанные с торможением, например маршируют и считают под левую ногу. По сигналу останавливаются и считают, затем возобновляют ходьбу и счет.

Упражнения со счетом и речью, связанные с преодолением автоматизма, например считают под левую ногу по порядку. По сигналу маршируют спиной назад и считают в обратном порядке до следующего сигнала.

Упражнения с речью, связанные с реакцией выбора, например перебрасывают 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.

III раздел. «Связь движения и речи с характером ритма». По казать forte и piano в движении и речи. Например, считают громко и потом произносят фразы громко и шепотом.

Crescendo и diminuendo в движениях и речи в связи с усили-

вающимся или утихающим музыкальным ритмом. Например, постепенный подъем рук вверх со счетом и усилением звука и постепенное опускание с обратным счетом и понижением звука.

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 размерами2/4, 3/4, 4/4 как средство нюансировки.

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 раздел. «Практика наступательности, решительности, смелости в двигательно-речевых заданиях». Предлагаются два вида заданий: 1) задания, 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) задания, 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; движения, связанные с воображаемой ситуацией, в которых 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 с заикающимися любого возраста рекомендуется ши-

роко использовать пение. Дети 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 звуков, не усвоенных детьми.

Песни исполняются, как правило, хором. Логопед обращает внимание на возможность индивидуального исполнения. Индивидуальное исполнение требует большей собранности, ответственности и самостоятельности в поведении и речи. Не все заикающиеся справляются с этим заданием. Поэтому индивидуальное исполнение песни воспитывается постепенно: сначала ребенок поет в хоре, в подгруппе, затем логопед подбирает песню в форме своеобразного диалога: один поет вопрос и двое или трое пропевают ответ, и наконец 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 мелодию этой песни. В период сопряженной и отраженной речи, благодаря совместному исполнению ее с педагогом, дети усваивают содержание, заучивают текст. На этапах воспитания вопросо-ответной речи дети исполняют песни в форме диалога. В этот же период дуэтом, индивидуально или хором 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 поют все. Также самостоятельно происходит и инсценирование песни.

В начале и в конце курса после прослушивания музыки заикающимся предлагают рассказать, что они услышали в музыке, какие чувства она у них пробудила.

Музыкальное восприятие является сложным поэтическим процессом, наполненным глубокими внутренними переживаниями. В нем переплетаются сенсорные ощущения музыкальных звуков и красота 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 вырабатывается напевность. Для укрепления певческого диапазона вначале даются небольшие упражнения, попевки, которые каждый раз поются в более высокой тональности, т. е. транспонируются (изменяется тональность данного 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 ребятки, серые котятки?»), характерные признаки образа («Трусишка— зайка серенький...»).

Приведем различные упражнения.

Для развития звуковысотного слуха:

определить, когда закончилось звучание последнего звука мелодии (держать его на педали);

услышать различные окончания двух почти одинаковых музыкальных фраз;

различать высокие и низкие звуки направления движения мелодии вверх-вниз, 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 умению 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.

С заикающимися любого возраста можно использовать мело- • декламацию. Отбор стихотворных и прозаических текстов производится с учетом возраста пациентов, состояния их речи, развития музыкальных способностей, этапа коррекционной работы. Музыка, сопровождающая чтение, выразительное рассказывание, диалог или хоровое декламирование — все должно соответствовать содержанию текста, помогать раскрытию сюжета, образа, персонажей произведения.

Построение логоритмического занятия зависит от целей коррекционной работы, от насыщенности занятия речевым материалом.

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. Воспитание речевого дыхания, напевности, авто матизации звуков в ударных слогах, сочетания пения с тактирова нием, координации пения с движениями рук;

3) пение. Автоматизация звуков, воспитание координации пения с ходьбой, с маршировкой на месте; ритмического слуха, слухового внимания, памяти, понимания характера музыки;

4) упражнения на воспитание произвольного внимания: специ альное стимулирование внимания, быстрая и точная реакция на зрительные раздражители, развитие волевой сферы заикающегося;

5) упражнения на воспитание координации напевной речи с различными движениями с целью произвольного управления своими мышцами;

6) слушание музыки с последующими упражнениями на разви тие музыкальной памяти;

7) игра-драматизация для воспитания яркой образности, эмо циональности;

8) заключительное упражнение: спокойная ходьба в колонне.

На занятиях с заикающимися школьниками V—VIII классов рекомендуется тренировать включаемость, или «запуск», общих и речевых движений .

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 целесообразнее строить в три этапа:

I этап — в в о д н ы й . Построение, рапорт дежурного, привет ствие, знакомство с темой занятия, строевые упражнения, различные виды ходьбы, легкий бег.

II этап — о с но в н о й. Комплекс ЛФК (состоит из пяти упраж нений), подвижная игра, успокаивающие упражнения, пение.

III этап — з а к л ю ч и т е л ь н ы й . Обсуждение и оценка речи дежурного, подведение итогов занятия, индивидуальные задания.

В период курса лечения выполняется шесть комплексов ЛФК. Замена комплексов производится через 6—7 занятий, т. е. через две недели. Эти 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 за-

' Д р е с в я н н и к о в В. И. К вопросу о направленности логоритмических занятий в работе с заикающимися среднего школьного возраста.— Дефектология 1978, № 1, с. 51—56.

нятий 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 форму речи. С четвертого комплекса ЛФК вводятся упражнения на регуляцию тонуса мышц артикуляторного аппарата, которые используются 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 все более и более 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 его — это 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, которые заранее придумывает дежурный. Предложения произносятся на выдохе. Перед выполнением упражнения дежурный зачитывает вначале четыре предложения, а дети повторяют их за ним отраженно, чтобы лучше запомнить. При выполнении упражнения на счет «раз» дежурный называет первое слово из этих предложений, а на счет «два-три-четыре» тот ребенок, на которого указывает педагог, произносит все предложение полностью. Ъ конце курса лечения дежурный проводит занятие самостоятельно, педагог только аккомпанирует.

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 разнообразные смены 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.

Своеобразные особенности двигательной функции при невро-

зоподобном заикании требуют введения специальных приемов в систему логопедической ритмики. Поскольку при неврозоподобном 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 сохранные движения. Необходимо выработать у этих детей 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 с постепенным переходом к другому виду упражнений только после полного усвоения предыдущего материала. 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—10—15 минут. Организация внимания заи кающихся, улучшение осанки, развитие координации движений со словом в ходьбе, повторение старых и вновь предложенных несложных упражнений, выполнение несложных элементов' танце вальных движений (амплитуду движений и темп выполнения уве личивать постепенно).
2. Основная часть —30—45 минут. Упражнения на регулиро вание мышечного тонуса, на развитие внимания, памяти, коорди нации движений со словом и стихотворным текстом.
3. Заключительная часть—10—15 минут. Упражнения на раз витие мимической гимнастики, спокойная ходьба, фигурная марши ровка, расслабление[1].

Занятия со взрослыми заикающимися желательно проводить ежедневно или через день, но не менее трех раз в неделю, про-

[1] Эта схема занятий рекомендована В. А. Эркман.

должительность 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 логопедическим планом занятий. Для логоритмических занятий отводятся специальные часы, или они могут входить в логопедическое занятие. Количество человек не должно превышать 8—10.

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. Рассмотрим это положение на примере логопедической работы с заикающимися дошкольниками в условиях речевой группы детского сада[1].

Задачи **периода ограничения речи** (молчания и шепотного общения) определяются следующим образом: 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 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 развития ориентировки в пространстве, подражательности, общей и тонкой произвольной моторики и т. п. Проводятся этюды на данные педагогом 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 варианты этой темы («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, имитиру-

[1] См: Волкова Г А Игровая деятельность в коррекции заикания у детей дошкольного возраста. М., 1983.

ющих едущий 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. Педагог, который вводит детей в тему занятия, рассказывает о следующем занятии так, что оно проходит по единому сюжету, а логоритмические средства, сменяя друг друга, раскрывают его сюжет.

Как логопедическое, так и логоритмическое занятия носят обучающий характер. Дети учатся слушать педагога, выполнять его указания, но сами при этом молчат. Педагог 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; продолжение обучения 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 в процессе прохождения тем «Осень», «Птицы», «Грибы», «Профессии» на сопряженном произношении и тем «Труд взрослых», «Зимующие птицы», «Зимующие звери» на отраженном произношении.

На логоритмических занятиях указанные выше задачи реализуются своими специфическими средствами. Вводятся, помимо упомянутых ранее упражнений, упражнения и игры с пением, хороводы, инсценировки песен, проводится обучение подвижным играм без предметов, играм для развития моторики рук, кисти, пальцев и т. д. Педагог 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: все 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 темам «Зима», «Дикие животные», «Мебель», «Посуда», «Птицы» и их варианты.

На занятиях по логоритмике используется речевой материал в вопросо-ответной форме. Так, одна группа детей пропевает гласные в вопросительной интонации с повышением голоса, 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 два раздела: 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 также строит с учетом общих задач. В этот момент он включает в занятия в большем объеме, чем раньше, 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 по памяти, творческому рассказу. Занятия по логоритмике в этот период строятся в соответствии с музыкально-ритмическим воспитанием детей массового детского сада. В конце курса коррекционною 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** детей логопедические и логоритмические занятия в равной мере решают задачи дальнейшего закрепления у них организаторских качеств, активного, творческого начала их 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 таким образом, чтобы в помощь логопеду 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 э т а п —5 дней. Обследование больных с целью выяснений отклонений в психомоторике.

II э т а п —20 дней. Задачи: укрепить процесс активного тормо жения; научиться регулировать мышечный тонус; развить мими ческие мышцы; выработать и совершенствовать речедвигательные координации.

III э т а п —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, с лучшими произведениями музыкальной культуры.

Вопросы и задания

1. Какими положениями обусловлено использование логоритмики 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 логоритмики используются в работе с заикающимися детьми и взрослыми?

5. Какова связь логоритмики с логопедическими занятиями по методике игровой деятельности?

6. Проанализируйте логоритмическое занятие с заикающимися детьми на этапе шепотной речи. Назовите его особенности.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ

1. НАРУШЕНИЯ МОТОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ С ДИСЛАЛИЕЙ, ДИЗАРТРИЕЙ, НАРУШЕНИЯМИ ГОЛОСА

Дислалии условно делятся на две группы: функциональные и органические. В генезе функциональной дислалии лежат неправильное речевое окружение, физическая ослабленность ребенка, обусловленная заболеваниями, выраженные невротические реакции. По-видимому, функциональная дислалия связана с некоторыми нарушениями корковой нейродинамики и ослаблением тонких дифференцировок в речедвигательном анализаторе.

У лиц с функциональной дислалией не отмечается серьезных нарушений общей моторики. Движения у них достаточной силы,

объме амплитуды, координировании и целенаправленны. Лишь у части детей с дислалией наблюдается незначительное нарушение тонкой произвольной моторики рук и пальцев. При соматическом обследовании у некоторых детей отмечается бледность кожных покровов, некоторое отставание в росте. Дыхание не нарушено, голос — громкий, ясный. Грубые органические поражения центральной нервной системы отсутствуют. Наблюдаются расстройства вегетативной нервной системы (повышенная потливость ног и рук, устойчивый, расплывчатый дермографизм), незначительные изменения со стороны эмоционально-волевой сферы (раздражительность, плаксивость, расторможенность, в единичных случаях — вспышки аффекта). Интеллектуальное развитие — без патологии, в редких случаях может быть задержка в психическом развитии.

Различают моторную и сенсорную функциональную дислалию. При моторной дислалии наблюдается некоторая дискоординация, нечеткость в работе подвижных частей артикуляционного механизма: языка, губ, нижней челюсти, мягкого нёба. Недостаточная слаженность в работе органов артикуляции обусловливает нарушения звукопроизношения. При моторной функциональной дислалии могут быть нарушения или недоразвитие фонематического восприятия: отклонения в функциях фонематического анализа, синтеза, представлений в силу несоответствия между искаженным артикуляционным укладом произвольно произносимого звука и его слуховым образом. В данном случае правильность фонематического восприятия не подкрепляется произношением, а, наоборот, искажается, поскольку ребенок воспринимает свое неверное произношение.

При сенсорной функциональной дислалии нарушается слуховое внимание, слуховая память, может быть снижена способность активной саморегуляции произвольного внимания при восприятии звуков. Двигательные и речедвигательные акты, как правило, сохранны. Но поскольку слуховые восприятия связаны со зрительными, кинестетическими и пространственными восприятиями, то при устранении нарушений фонематического восприятия важно учитывать указанную связь. У детей с сенсорной дислалией выявляется недостаточность слухоречевого ритма, которая обусловлена нарушениями музыкального слуха. В этом случае в речи детей наблюдаются пропуски гласных, а нередко и целых слогов, недоговаривание.. окончаний, слияние одинаковых гласных, пропуск одного из двух рядом стоящих гласных, замена их. Нарушения музыкального слуха, развивающегося независимо от остроты слуха, затрудняют усвоение словесных, фразовых ударений, интонаций и модуляций.

Смешанные, сенсомоторные, формы дислалии характеризуются нарушениями моторной и слуховой функций: неправильное произнесение звуков затрудняет их различение на слух.

При механических (органических) дислалиях отмечаются относительно сохранные общедвигательные структуры и в значительной степени нарушенные речедвигательные акты, а также мимические) движения. Могут наблюдаться нарушения физиологического и речевого дыхания, голоса. При тяжелой степени механической дисла-

лии — ринолалии — наблюдаются значительные нарушения общей, тонкой произвольной, лицевой и речевой моторики. Дети с ринолалией, как правило, физически плохо развиты, ослаблены, подвержены частым простудным заболеваниям. У них отмечается астени-зация организма, вялость, сниженный мышечный тонус, нарушенные координация, плавность движений, а также чувство темпа и ритма движений. Наблюдаются выраженные расстройства мимики: амимичность, невыразительность или искаженность мимических движений (тикообразные и хореические движения лицевых мышц). Грубо страдают все отделы периферического речевого механизма: дыхание (физиологическое и речевое), фонация, артикуляция. Голосовыдыхательная струя воздуха расходуется крайне неэкономно, особенно при открытых расщелинах. Нарушена плавность выдоха (из-за стремления задержать утечку воздуха в процессе речи дыхательные мышцы чрезмерно напряжены), а также и соотношение между вдохом и выдохом (нет между ними физиологических пауз), часто наблюдается асинхронизм между грудным и диафрагмальным дыханием. Недостатки нервно-мышечного жевательно-глотательного аппарата компенсируются усиленной работой здоровых частей ротовой полости, в первую очередь языка. Следствием усиленной работы языка (главным образом корня и боков) является его неправильное развитие и функционирование. Сильно развитый корень языка западает назад к глотке, препятствуя выходу воздуха в рот, спинка задней части его с силой поднимается кверху, а кончик слабо развит и опущен. Такое положение языка резко нарушает резонирование полостей рта, глотки, носа и отодвигает всю артикуляцию назад. В речи наблюдаются нарушения всех просодических компонентов, недоразвитие лексико-грамматического строя, элементы общего речевого недоразвития, стойкие расстройства фонетико-фонематической системы.

Среди заболеваний опорно-двигательного аппарата на первый план выступают хронические и врожденные заболевания, которые приводят ребенка к инвалидности на всю жизнь. Одним из таких заболеваний является детский церебральный паралич, приводящий к необратимым повреждениям двигательной функции ребенка, а в речи — к дизартрии.

В основе патогенеза ДЦП лежит первичное нарушение двигательных механизмов головного мозга под воздействием различных факторов, повреждающих его до, во время и после рождения ребенка. У детей с ДЦП, как правило, наряду с двигательными расстройствами наблюдаются нарушения интеллекта, психики, речи, слуха и зрения, нарушения чувствительности, псевдобульбарные и бульварные расстройства и пр.

В зависимости от преимущественной локализации поражения мозга и характера нарушения мышечного тонуса можно условно выделить несколько форм ДЦП.

1. Спастическая форма. Основной ее характеристикой является спастичность мышц, что приводит к нарушению возможности правильного совершения произвольных движений. Имеется склонность

к ретракции мышц и появлению контрактур в суставах конечностей. Спастическая форма может проявиться также в виде гемиплегии, пара- и диплегии, с преимущественным повреждением нижних конечностей, и квадриплегии.

2. Дискинетическая форма характеризуется наличием произвольных движений (тремор, атетоз, хорея) и меняющимся мышечным тонусом.

3. Смешанная форма обычно является сочетанием спастической и дискинетической форм.

4. Реже встречается атаксическая форма (для нее характерны нарушения равновесия и мышечная гипотония).

Для ДЦП характерным является то, что наряду со спастическим и ригидным повышением мышечного тонуса и патологическими рефлексами имеются нарушения координации движений, вырабатываются патологические двигательные стереотипы и патологические компенсаторные движения. Последние являются выражением стремления больного ребенка компенсировать своими «более нормальными» конечностями нарушенные или затрудненные движения поврежденных конечностей.

Независимо от большого разнообразия клинических проявлений ДЦП в основе всех форм лежат патологические тонические мышечные реакции, нарушения в координации произвольных движений и нормального мышечного взаимодействия, постепенное развитие контрактур и деформаций и в конечном итоге создание патологических двигательных стереотипов как в общей, так и речедвигательной моторике. Дизартрические явления в речи наблюдаются не только при ДЦП, но и при органическом поражении центральной нервной системы различного генеза: кинестетическая постцентральная корковая дизартрия (одностороннее поражение постцентральных полей коры, их нижних отделов, доминантного, обычно левого, полушария мозга). Двигательные расстройства: апраксия кинестетического типа. Распад кинестетических обобщенных схем артикуляции шумовых признаков звуков в структуре слога с трудностями различения соответствующих артикуляционных укладов. Кинетическая премоторная корковая дизартрия (одностороннее поражение премоторных полей коры, их нижних отделов, доминантного полушария мозга). Двигательные расстройства: апраксия кинетического типа. Распад временных обобщенных схем артикуляторного действия с напряженностью, замедленностью отдельных движений, распадом артикуляторных действий на составляющие их элементы; трудности переключений с одного элемента на другой, персеверации.

Подкорковая дизартрия (различные поражения подкорковых ядер мозга и их нервных связей). Двигательные расстройства: экстрапирамидные расстройства мышечного тонуса в виде гипертонии, гипотонии или дистонии. Насильственные движения (гиперкинезы) в мышцах речевого аппарата в виде дрожания (например, интонационный тремор), медленных червеобразных сокращений мышц (напр.имер, при двойном атетозе), быстрых внезапных сокращений разных мышечных групп (например, при хорее), быстрых

ритмических сокращений одних и тех же мышц (например, при миоклонии).

Бульварная дизартрия (одностороннее, безразлично право- или левостороннее, или двустороннее поражение периферических двигательных невронов: тройничного, лицевого, языкоглоточного, блуждающего и подъязычного). Двигательные расстройства: избирательные вялые, преимущественно право- или левосторонние параличи мышц речевого аппарата (языка, губ, мягкого нёба и глотки, гортани, поднимающих нижнюю челюсть, дыхательных). Атрофии этих мышц, их атония (язык вялый, дряблый). Снижены или отсутствуют глоточный и нижнечелюстной рефлексы. Расстройства любых непроизвольных и произвольных движений в соответствующих группах мышц.

Псевдобульбарная дизартрия (обязательно двусторонние поражения центральных двигательных кортико-бульбарных невронов). Двигательные расстройства: пирамидные спастические параличи мышц речевого аппарата. Мышечных атрофии нет. Тонус мышц повышен по типу спастической гипертонии (язык напряжен, отодвинут назад). Глоточный и нижнечелюстной рефлексы усилены. Нередки насильственные смех и плач. Параличи всегда двусторонние, хотя возможно их значительное преобладание справа или слева. Наиболее расстроены произвольные движения и самые тонкие движения кончика языка. При всех видах дизартрии наблюдается нечленораздельная речь, темп речи ускоренный или замедленный, голос слабый, тихий, с носовым оттенком, нарушены глубина и ритм дыхания, дыхание учащенное, поверхностное, вдох и особенно выдох во время речи укорочены. Выражены мимические и артикуляторные нарушения: лицо амимично, больные не могут надуть щеки, наморщить лоб, вытянуть вперед губы, подуть, открыть рот и т. д. Двигательные расстройства мимической мускулатуры проявляются ярче при попытках больного активно сокращать мышцы лица. Планируя логоритмические занятия, логопед учитывает, что при дизартриях часто встречаются задержки психического развития по органическому типу, а иногда и олигофрении: иногда наблюдается трудное поведение с неустойчивым настроением, сопровождающимся плачем, аффективными вспышками.

У людей с расстройствами голоса нарушения двигательной сферы, как правило, вторичные. В силу переживания своего дефекта у больных появляется стеснительность, робость в поведении, движения становятся скованными, неловкими, больные избегают общения, стремятся к уединению. Ярко выраженные голосовые расстройства ограничивают возможности контактов больных с окружающими. Голос у них может быть слабый, форсированный, крикливый, визгливый, грубый, сиплый, хриплый, квакающий, сдавленный, горловой, захлебывающийся, дрожащий, прерывистый, глухой, закрытый, носовой, монотонный.

Определения «слабый, форсированный, крикливый, визгливый» говорят об изменении силы голоса. Недостаточная сила голоса может зависеть или от слабости дыхательного аппарата, или от

недостаточно энергичного смыкания голосовых складок вследствие их паретичности. Если смыкание осуществляется медленно, запаздывает, то может происходить утечка воздуха до начала речи. Голос получается с придыханием. Форсированный резкий звук говорит об изменении напряжения голосовых связок или о гиперкинезах в области гортани. Если напряжение падает на низкие тона, голос звучит крикливо, если же на высокие тона, то получается визгливый голос. При сдавливании гортани наружными мышцами получается сдавленный горловой звук; длительное его употребление ведет обычно к утомлению голосовых складок, а иногда и к срыву голоса. Определения «прерывистый, дрожащий» указывают на нарушения плавности звучания, причиной могут быть гиперкинезы, судороги в области мышц гортани или дыхательных мышц. Захлебывающийся голос обычно бывает при речи на вдохе, т. е. при дискоординации дыхания и голосообразования. Приглушенно звучит голос, застревающий в задней части ротовой полости и поэтому быстро затухающий. В противоположность приглушенному голосу отличают «звонкий», т. е. правильно направленный в переднюю часть ротовой полости и там резонирующий. При речи со сжатой, малоподвижной артикуляцией получается закрытый звук голоса, ему противопоставляется так называемый «белый» звук, получающийся при постоянной малоподвижной улыбке на лице говорящего. Трескучий голос зависит от напряженного звучания гласных и утрированного произношения согласных, что наблюдается у заикающихся и глухих. Носовой оттенок голоса бывает от того, что часть воздушной струи попадает в носоглотку. При раздражении и набухании как всей гортани, так и самих голосовых складок и даже при скоплении слизи в гортани смыкание голосовых складок бывает неполное, неплотное: через них прорывается так называемый «дикий» воздух, в результате голос звучит сипло. Сиплый голос наблюдается также в период мутации. Хриплый голос — это более сильная степень сиплого голоса. Причиной его могут быть отеки, опухоли в гортани, папилломатоз, стеноз гортани, нарушения иннервации голосовых связок, т. е. парезы и параличи мышц гортани и голосовых связок. Иногда в случаях затруднения колебания истинных голосовых складок проявляется более грубое колебание ложных голосовых складок. Ложносвязочный голос характеризуется иногда как «"квакающий». Он наблюдается как при органических нарушениях голоса, так и при невротических. При сужении диапазона голоса как по силе, так и по высоте голос делается монотонным.

Указанные нарушения голоса у детей и взрослых должны быть приняты во внимание логопедами и ритмистами.

2. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ УСТРАНЕНИИ ДИСЛАЛИИ, ДИЗАРТРИИ, НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА

Упражнения и игры для коррекции нарушений звукопроизношения. Средства логоритмического и музыкально-ритмического воспитания для коррекции нарушений звукопроизношения использу-

ются поэтапно и дифференцированно. Известно, что последовательность коррекционной работы над неправильным звуком состоит из подготовительных упражнений, вызывания и постановки звука определенными приемами, автоматизации и дифференциации нового звука изолированно, в слогах, в 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[1].

Игры для развития слухового внимания.

«Дождик» (автор Е. Соковнина). Задачи. Согласовывать движения с музыкой, меняя их в зависимости от смены характера музыки. Дети стоят, звучит мелодия «Прогулка» (муз. Т. Ломовой), дети свободно ходят по всему залу — гуляют. Звучит мелодия «Пляска» — дети пляшут, используя знакомые плясовые движения. Мелодия «Дождик». 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.

«С чем 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

Игры на развитие речевого слуха.

«Слушай и выполняй». Девочкам дают куклы, мальчикам — музыкальные инструменты: бубны, погремушки, балалайки и пр. Звучит мелодия «Прогулка» (муз. Т. Ломовой) . Девочки спокойным шагом идут в парк, затем садятся на заранее указанные места (у боковой стены комнаты). Звучит мелодия «Колыбельная» — девочки вслед за педагогом поют колыбельную и покачивают кукол:

Баю-бай, баю-бай, Ты поспи, поспи часок.
Поскорее засыпай. Баю-бай, баю-бай,
Ты закрой, закрой глазок, Поскорее засыпай.

Звучит мелодия «Музыканты». Музыканты идут бодрым шагом, ударяя в бубны и звеня погремушками. Музыка заканчивается, музыканты 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, танцуют. Такты 1—4: девочки приседают, ударяют кукол ножками об пол: «Топ-топ, топ-топ». Такты 5—6: поднимают кукол и легко кружатся с ними. По окончании танца одна из девочек может попросить музыкантов сыграть еще раз. Здесь можно дать другую танцевальную мелодию, например польку.

Игры на развитие фонематического восприятия.

«Шмели и жуки». Дети под спокойную мелодию идут по кругу, затем 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!» теперь 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.

---

[1] См. подробнее в кн.: Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В. И. Селиверстова. 2-е изд. М., 1979.

Игры на развитие артикуляционной моторики.

«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.

Упражнение с цветами. (Музыка А. Жилина «Вальс».) Дети стоят в кругу и держат в руках по цветку или листику. На такты 1—8 слегка поднимают руки вперед. На сильную долю каждого такта дуют на цветки (листики). Такты 1—8: повторяют (дети продолжают дуть на цветы, подняв руки вперед — вверх). Такты 9—16 (и их повторение): дети поворачиваются направо (налево) и бегут по кругу, держа цветы перед собой, дуют на них. С окончанием музыки приседают (выдох).

Игры 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:

Куры, гуси да ин-дюшки	Заку-сили лебе-дой,
1/2 1/3 1/4 1/5	1/2 1/3 1/4 1/5
Наклевалися пе-трушки,	Побе-жали за во-дой.
1/2 1/3 1/4 1/5	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 или все дети ищут его. Педагог читает стихи под тихий аккомпанемент спокойной музыки:

Я скажу тебе: «Ау!»	Где я, где — реши скорей!
Угадай, где я стою.	Иль левее, иль правей.
Ты найди меня, найди!	Повнимательнее будь,
Здесь я, где-то на пути.	Все облазить не забудь.

При постановке звука логоритмические занятия включают материал для развития мимики лица, орального праксиса, обшей 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, поскоков, пробежек, различных построений, перестроений. Подключаются движения рук, подвижные игры. Последние проводятся без речевого материала, поскольку звуки еще не поставлены. Для детей с нарушениями звукопроизношения рекомендуются подвижные игры с тонизирующей и тренирующей психофизической нагрузкой[1].

[1] Страковская В. Л. Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей. М., 1978.

Например:

сШвейная машина*: правой рукой делать 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 ищут мишку. 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, ритмом ходьбы.

При автоматизации звуков на логоритмических занятиях осуществляется развитие артикуляции, интонационной выразительности и т. д. (всей просодии) в сочетании с различными движениями.

Развитие артикуляции осуществляется в упражнениях и играх на четкое проговаривание гласных. Например, в игре «Эхо» дети под медленную, спокойную музыку ходят по лесу и собирают ягоды, грибы. Одна группа детей 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. Перекликаясь, 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. «Погрузка» арбузов на поезд. Затем дети под круговые движения рук говорят: «Чу-чу-чу!» Поезд движется под музыку. С прекращением музыки движение заканчивается. Дети произносят: «Ш-ш-ш!» Начинается выгрузка арбузов с теми же движениями, что и при погрузке. И т. д.

Речевой материал подбирается логопедом в зависимости от того, какой звук надо ввести в речь. В процессе дифференциации используется разнообразный материал.

Проводятся игры на развитие фонематического слуха типа «Кто внимательный?». Дети под музыку идут по кругу, педагог называет звуки, дети хлопком в ладоши выделяют нужный звук. Педагог называет слоги, дети выделяют нужный слог, хлопают в ладоши два раза. На правильно выделенное слово из ряда других дети приседают.

Для развития дикции и закрепления звуков проводятся игры, включающие речевой материал с оппозиционными звуками.

«Трубочист». Дети стоят в кругу и говорят: «Вот веселый трубочист. Он трубы чистит, чистит. Руки ходят вверх и вниз и крепко сжаты кисти». При этом дети производят следующие движения: поднимают руки вверх, затем сгибают их в локтях, сжимают кисти в кулак и с силой опускают руки вниз.

«Болото». Дети образуют две группы: «журавли» и «лягушки». Посередине круг — это «болото». Лягушки поют: «Лягущечки-квакушечки по бережку гуляют. Комариков-сударико в 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 тех лягушек, которые не успели прыгнуть в болото. Пойманные лягушки выходят из игры.

На этапе дифференциации звуков полезны игры-драматизации с музыкальным сопровождением и без него. Текст игр насыщается различаемыми звуками. Исполнение различных персонажей обогащает просодию речи.

В процессе логоритмической работы у детей с различными формами дислалии нормализуются общая моторика, речевое и произвольное поведение в деятельности (игровой, учебной, в общении).

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ С ЛЮДЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ РИНОЛАЛИЕЙ

На этих занятиях средствами логоритмики следует развивать: 1) мимику лица; 2) общую моторику: тонус движений, координацию, переключаемость; 3) подвижность нёбной занавески; 4) речевую моторику; 5) преодолевать назализацию.

Для развития мимики лица используются уже известные ситуации: «Мы едим лимон» и т. д., 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, бодро 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: дуют на пушинки, листики и т д. После 3—4 пробежек с одной линии на другую по сигналу педагога назначается новый водящий из числа отдохнувших.

Для развития общей моторики проводятся игры на переключаем ость движений.

«Не сбивай и поймай». Дети должны преодолеть несколько препятствий. Первое — скакалка, протянутая на высоте 60 см от пола, затем в 1 м от нее — скакалка 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!» они играют в мяч или обруч.

Для активизации нёбной занавески следует проводить упражнения с имитацией кашля, зевания, глотания, игры с пением и исполнение песен. Текст песен должен быть насыщен гласными звуками. Во время пения педагог следит за дыханием, дикцией, за достаточно широким раскрытием рта у занимающихся. Средствами пения можно снимать назализацию в речи. Начинать следует с пения гласных звуков в значимых ситуациях. Например, дети под музыку идут в ритме движущегося поезда, останавливаются, дают гудок: «Уууу!» Или педагог показывает различные картинки, дети восклицаниями реагируют на них; например, видят круглый, красный помидор и пропевают: «Ооо!» 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.

Логоритмические занятия с больными ринолалией строятся таким образом, чтобы все виды работы положительно влияли не только на речевую функцию, но и оказывали общеукрепляющее действие. Занятие начинается с бодрой музыки марша. Дети шагают: голова поднята, развернуты плечи. Шаг сопровождается энергичными взмахами рук. Дети показывают различные виды ходьбы. По согласованию с логопедом во время ходьбы в такт шагам можно проговаривать стихи.

Основная часть занятия включает комплекс движений, объединенных одной темой. Например:

«Пузырь* (для дошкольников и школьников). Дети становятся в круг под музыку. Педагог говорит: «Надули пузырь». Дети надувают щеки, как бы пузырь, произносят при этом: «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: «Надули 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 роняют руки вдоль туловища, затем все садятся на стулья и исполняют песню «Мыльные пузырики» (музыка Кюна). Занятие оканчивается ходьбой под спокойную музыку. В занятие можно включать игру «Поезд». Стучат колеса паровоза, работают рычаги — руки, согнутые в локтевых суставах; проверяются колеса. Поезд пошел, выпускает пар, дает гудок и т. д.

«Гуси». Гуси (дети) машут крыльями, клюют, шипят, гогочут, летят и т.д.

«Самолеты». Дети, имитируя проверку бензонасосов, произносят — ***ссс,*** мотора— ***ррр-*** Самолеты полетели, прилетели, посадка, летчики уходят.

Артикуляторные упражнения для развития речевой моторики с больными ринолалией проводятся так же, как с детьми, 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, эпилептиформенных спазмов и др.) включает также комплекс логоритмического воздействия, лечебной физкультуры, музыкально-ритмического воспитания. Задачи здесь будут следующие:

1. Подавить патологические двигательные реакции ребенка и урегулировать безусловнорефлекторную деятельность.
2. Улучшить координацию движений — элементы основной дви гательной деятельности.
3. Улучшить общую двигательную активность ребенка.

4. Содействовать развитию психических функций детей: внима ния, памяти, саморегуляции психической деятельности и др.

5. Содействовать нормализации речевой функции.

6. Оказать воспитательное влияние на ребенка и выровнять его поведенческие реакции.

Для детей с дизартрией любого генеза в данном комплексе большое значение имеет лечебная физкультура.

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 для детей с дизартрией 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.

Занятия лечебной гимнастикой следует проводить интересно, живо, в игровой форме: это игры с мячом, эстафетные игры, лепка из пластилина, раскрашивание картинок, вырезание ножницами разных фигур, выпиливание лобзиком и др. Под играми в лечебной физкультуре понимают комплекс специально организованных синтетических движений и физических упражнений прикладного характера со значительным общим воздействием на организм, при которых ставится состязательная цель и которые в каждом отдельном случае обусловлены определенными правилами.

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.

Поскольку при дизартриях наблюдаются различной выразительности парезы лицевой мускулатуры, то в лечебной гимнастике выделяются специальные упражнения для восстановления и развития мимических движений. Мимическая гимнастика строится на следующих положениях:

необходимо сочетать общие физические упражнения со специальными мимическими;

естественные мимические движения использовать как основу физических упражнений для тренировки мимической мускулатуры;

целесообразно одновременное выполнение упражнений одноименными мышцами лица;

менять активность выполнения в зависимости от пареза мими-

ческих мышц: пассивные движения, активные движения, активные движения с помощью и сопротивлением;

целесообразно применение отдельных приемов артикуляторной гимнастики;

проводить лечебную гимнастику по развитию мимических мышц лица индивидуально, 3—4 раза в день. Старшие дети и взрослые занимаются самостоятельно по нескольку раз в день. Длительность процедуры лечебной гимнастики для детей 12—15 минут.

В процессе всей лечебной гимнастики рекомендуется использовать следующие специальные 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 я, *в, ф, р;* высунуть язык и сделать его узким; открыв рот, выдвигать язык вперед и 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.

Логоритмическая работа с дизартриками включает в занятия лечебную гимнастику. Она строится в зависимости от логопедического коррекционного курса. Ее можно разделить на три периода. Задачи первого периода: 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 включаются в середину логоритмического занятия или перед его окончанием. Обращается внимание детей на осанку, правильность выдерживаемой позы.

«Стоп, хоп, раз». Дети идут под музыку друг за другом. На сигнал «стоп» останавливаются и стоят в течение 3 секунд, затем 5 секунд, 10 секунд; на сигнал «хоп» подпрыгивают; на сигнал «раз» поворачиваются кругом и идут в обратном направлении. Из игры выходит тот, кто ошибется и кто шевелился при сигнале «стоп».

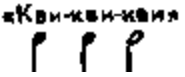
Для развития общих движений рук, ног, туловища проводятся безречевые дидактические игры: собрать-разобрать пирамидку по кольцу, соблюдая величину колец, сначала под замедленную музы-

ку, затем в более ускоренном темпе: разобрать-собрать матрешку, бочонки, игры со строительным материалом и т. п.

Помимо дидактических игр, полезно проводить игры на внимание с психотерапевтической направленностью (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.

В процессе развития общих движений ребенка следует в игровой форме проводить пассивную гимнастику. Например, в игре «Птичка машет крылышками» развивается внимание, ритм , движения рук, продолжительность выдоха, звукоподражание: а) встаньте позади ребенка, расставьте ему ноги на ширину ступни («лапки у птички»), прижмите его руки ладонями к туловищу («птичка прижала крылышки»); б) поднимите руки ребенка и отведите их немного назад («птичка подняла крылышки»); в) возьмите ребенка за кисти и, помахивая ими, опустите его руки вниз.

Опуская руки ребенка вниз, говорите 

Затем постепенно перейдите от пассивных движений к активным; г) встаньте перед ребенком, выполняйте перед ним знакомое задание, тем самым побуждая его к самостоятельному повторению движений и слов «кви-кви-кви».

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.

Затем детям предлагаются игры с настоящими предметами, например палочки-лошадки в игре «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. Дети находятся на расстоянии 15—20 шагов от обеих игрушек. Под задорную музыку шнурок наматывается на палочку, лошадки приближаются к детям. Чья лошадка придет первой, тот победит.

В первый период проводятся игры и упражнения в положении сидя. Они предназначены для развития движений строго определенных частей тела.

«Веселые ножки». (Музыка: русская плясовая мелодия «Полянка» Автор С. Руднева)

Дети сидят на стульчиках, упершись руками в бедра, локти в стороны. Такты 1—4: на «раз», каждого такта дети выставляют правую ногу на пятку, сильно согнув ее в подъеме, носок смотрит вверх, пальцы свободны. На «два» выпрямляют подъем и касаются пола концами пальцев, на «два» четвертого такта приставляют

ногу к ноге. Такты 1—4 (повторение): то же, левой ногой. Такты 5—8 и их повторение: те же движения сначала правой, потом левой ногой.

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 исполняется легко и правильно, можно на 5—8-й такты дать движение обеими ногами сразу Позднее это упражнение можно исполнять стоя

Развитие мелкой моторики проводится в играх типа «Пальчик о пальчик». Дети сидят перед педагогом, поют с ним 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)».

«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.

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», «Мы веселимся», «Разбилась кукла», «Мама пришла» и т.д. Эти ситуации готовятся с детьми постепенно: 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 в 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» Е. 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, художественные игрушки, пособия. Игрушки «двигаются», «разговаривают» с детьми, получаются маленькие театрализованные представления, в процессе которых дети слушают музыку. Используются книжные иллюстрации, эстампы с изображениями картин природы, труда людей, общественных событий, которые дополняют детские представления; а также небольшие карточки, на которых изображены танцующие и марширующие дети, бегущий мальчик и медленно идущий человек. Слушая музыку, дети показывают соответствующую музыке и их представлению карточку. Для развития внимания можно использовать мышечно-двигательные ощущения. Слушая музыку веселого или спокойного характера, можно производить движения с палочками, флажками, кубиками. Для различения частей, фраз произведения, высокого, низкого, среднего регистра, ритмических особенностей можно использовать различные двигательные элементы: постукивание, хлопки, поднимание, опускание рук.

Помимо слушания музыки, для развития различных параметров внимания даются специальные упражнения и игры, например «Зевака», с музыкальным сопровождением. Играющие идут по кругу, держась за руки. По сигналу останавливаются, делают четыре хлопка, поворачиваются кругом и продолжают движение. Если будет дано подряд несколько сигналов, то направление меняется после каждого сигнала. Не выполнившие задания выходят из игры.

Для активизации просодических компонентов речи используется прежде всего пение. Методика обучения та же, что и при заикании.

Проводятся специальные упражнения типа «Живая гамма», «Сирена». Например, 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.

Полезны инсценировки песни, при исполнении которых надо менять силу, высоту, тембр голоса.

Например:

«На лесной 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.

Во втором периоде логопедической работы с детьми, страдающими дизартрией, средства логоритмики используются для развития: моторики артикуляционного аппарата, общих двигательных навыков, тонких, слухопроизносительных дифференцировок.

Так, для развития моторики артикуляторного аппарата используются безречевые игры (показать удивление, огорчение, испуг и др.) и речевые игры со звукоподражанием.

Например:

«Погладь мишку». Мишку ставят на высокий кубик. Из длинной доски, положенной на гимнастическую скамейку, делают горку. Дети идут и говорят: «Много нашей детворы ходит к мишеньке с горы». Дети по очереди входят на горку, сбегают (темп музыки различный), гладят мишку и садятся на стулья. Затем все подходят к медведю и говорят: «Мы к медведю побежим, зарычит — мы убежим». Один из детей подает сигнал — ***ppp,*** дети разбегаются. Далее дается задание: подойти к медведю очень тихо, так, чтобы он не услышал.

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

способа ходьбы зависит от смены музыки. Педагог предупреждает, что с флажком надо ходить красиво, не горбиться, не опускать головы.

Для развития слухопроизносительных 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, *ч* — 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.

В третьем периоде логопедической работы с детьми, страдающими дизартрией, осуществляется закрепление речевых навыков, двигательных способностей и коллективных взаимоотношений, умения коллективного общения. С этой целью проводятся игры с пением, подвижные игры с правилами (несюжетные, сюжетные, с элементами спортивных игр), игры-драматизации.

Например:

Несюжетная подвижная игра с правилами **«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 одно любое движение, например поднимает руки со шнуром вверх и смотрит на него Дети повторяют. Дальше звучит музыка, дети идут со словами: «Друг за другом» и т. д. После остановки педагог показывает новое движение, например наклон туловища вперед и выпрямление; поднимание ноги, согнутой в колене, до шнура; приседание с выставлением ноги вперед и т. д. Каждое упражнение повторяется от 3 до 6 раз. В одной игре допускается 5—6 разных движений.

Сюжетная подвижная игра с правилами **«Пчелы и медведь».** Пчелы сидят за стульчиками и жужжат, медведь прячется тут же. Педагог подает сигнал: «Пчелы за медом!» Дети «летают» по поляне 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.

В работе с детьми, страдающими дизартрией, надо соблюдать требования к подбору музыкально-ритмического материала в 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 бодрым, ритмичным, стимулирующим их 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 оитмичным 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 предлагаются упражнения для губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба. Упражнения выполняются ритмично, под счет, на акцент в музыке. Предлагаются также 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. Поэтому можно предложить задания типа «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. Например, 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. Например, руки разводятся в стороны (вдох), соединяются медленно спереди на уровне плеч до смыкания ладоней при одновременном произнесении звука *у* с упруго вытянутыми вперед губами. Или: 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. 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, на задержку согласных при произнесении текста. В пении — это исполнение вокальных упражнений и песен. И ко всему этому — применение движения: соединение элементов классического танца, гимнастических и ритмических комбинаций с речевыми и певческими упражнениями.

Освоение трехфазного дыхания начинается с упражнения сидя: прямой позвоночник, 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 *ф*. 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 (ожидание), возврат дыхания. Это первое упражнение выполняется сидя, стоя и лежа. Лежа человек дышит правильнее, он хорошо чувствует паузу. Заканчивая выдох, не изменяя его ровности, нельзя отдавать дыхание до конца. Трехфазное дыхание тренируется 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 выдохнуть на *пфф,* выдержать паузу и дождаться возврата дыхания, затем после выдоха, паузы и возврата дыхания произнести продолжительное *ссс (ш, ф, х)*. Упражнение повторяется по 2—3 раза и выглядит так: *пф* — *ссс* — пауза — возврат дыхания — *ссс* — 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 более напряженной, что помогает ее развитию. Затем тренировка выдоха продолжается на звуке *р* по той же

схеме: ***пф*** плюс «смирно» — ***ppp***— пауза — возврат дыхания — ***ppp*** — 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-ууу*** — пауза — возврат дыхания (форма *м)* — ***м-уу*** — пауза — возврат дыхания — ***пф*** — отдых. Далее ***м*** сочетается с гласными *о(мо), а(ма), э(мэ), ы(мы),* ***и(ми).*** Потом на одном выдохе произносятся три слога: ***момэму*** и ***момаму.***

Тренировка длинного выдоха на *пффф* и *ссс* с движением.

Стоя прямо, описывать перед собой вытянутыми руками плавные круги. Менять направление, начиная 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, так же 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 м и — *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 ***мо*** — небольшая остановка, ***мэ*** и ***ма*** пропева-ются 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 ***момэмаму.*** Так же как и в речевом упражнении, на ***мо*** и ***му*** делается остановка, а ***мэ*** и ***ма*** пропеваются быстрее. Затем соединяются 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 тренируется дыхание на повторении короткого согласного звука *ч.* Сначала берется

спокойный ритм как бы четвертями: ***пф***— —пау-

за — возврат дыхания. Затем звук произносится чаще

— группами шестнадцатых: ***пф*** ~ пау-

за — возврат дыхания и т. д. Полезно для тренировки выдоха сочетание звуков *чк.* 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 звуки образуются на экономном выдохе, слушателю кажется, что они могут длиться 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 ***м*** и звуков **з** и ***ж: пф-му-ххх*** («смирно», расслабиться) —пауза — возврат дыхания — ***мо-ххх*** («смирно», расслабиться) — пауза — возврат дыхания. Также строится упражнение на слогах ***ма-ххх, мэ-ххх, мы-ххх, жу-ххх, жо-ххх, жа-ххх, жэ-ххх, жи-ххх, зу-ххх, зо-ххх, за-ххх, зэ-ххх, зы-ххх.*** 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 звук голоса 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 у, *о, а,* **э** строятся сразу на форме ***м*** и легче в нее переходят. Последняя гласная ***ы*** переходит в ***м*** с перестройки: ***пф — бууу — ммм*** (сбрасывать *м)* —пауза —

возврат дыхания — ***баа — ммм*** (сбрасывать *м)* — пауза — возврат дыхания — ***бэээ — ммм*** (сбрасывать *м)* — пауза — возврат дыхания — *быыы* — ***ммм*** (сбрасывать *м)* — пауза — возврат дыхания — *пф.* Особенно внимательно надо следить за формой гласных *а, э.* После месяца тренировки следует менять первый согласный, например заменить звуками **ж,** *з:* ***пф— жж-уу-ммм*** — пауза — возврат дыхания — ***жж-оо-ммм*** и **т. д.; *пф — зз-уу-ммм*** — пауза — возврат дыхания — ***зз-оо-ммм*** и т. д.

Дикционные упражнения способствуют нормализации голосовой функции. Дикция — степень ясности произношения в речи и пении. Например, на одном выдохе предельно ясно выговаривать сочетание слогов: ***птаптэпти.*** Первый слог произносить, слегка растягивая гласный: ***птаааптэпти.*** Начинать произношение с медленного темпа, постепенно его убыстряя. Следует проделывать упражнения для мускулатуры губ: рот закрыт, губы как можно плотнее собираются 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. Проводятся упражнения для развития хорошей дикции и опоры дыхания в виде скороговорок. Текст произносится на низких тонах, негромко, но очень упрямо и зло, как бы коротко ударяя по каждому слогу. 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 начинать после проведенного лечения, после острого периода функционального заболевания голосовых складок, гортани. Вокальные упражнения: 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. Оно помогает развить точную вокальную интонацию. Начинать пение лучше с гласных а, о, *э, **и*** и их сочетаний в пределах (до) ре первой октавы и до (до диез — 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 импровизировать звукоподражания ***ау, ку-ку*** и пр. на низких и высоких тонах; например, *утка* и *утенок, гусь* и *гусенок.* Диалоги между ребенком и взрослым. Педагог распевает с больными слоги, особенно важно ясное выговари-вание согласных в конце слов. Для этой цели берутся носовые звуки: *динь-динь, бам-бам, дон-дон, бим-бом, тили-тили-бом* 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-баюшки-баю, баю Оленьку мою» и другие подобные колыбель-

ные 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 (контроль рукой).

Занятия по воспитанию правильного голоса рекомендуется начинать с певческих и речевых упражнений сначала без движения. В этих условиях хорошо пропевать двухголосные песни, каноны, но большая часть времени должна быть посвящена работе над звуком при движении. Говорятся и поются упражнения и песни с танцем, с комбинациями ритмики или гимнастики. Чем старше возраст, тем больше упражнений оказываются связанными с движением, тем сложнее задания, тем больше требуют они 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 они дорабатывают то или иное упражнение самостоятельно, а затем вновь отрабатывают его на логоритмическом занятии. Таким образом, логопедические и логоритмические занятия дополняют друг друга в деле нормализации голоса больных.

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 пе риод коррекции нарушений звукопроизношения?
4. Приведите примеры игр и упражнений на развитие слухового внимания, речевого слуха, фонематического восприятия, артикуля ционной моторики и т. д., используемые на логоритмических заня тиях с детьми, страдающими дислалией.
5. Каковы особенности логоритмической коррекции в работе с людьми, страдающими ринолалией?
6. Назовите логоритмические средства для снятия назализации.
7. Назовите задачи логоритмического воспитания детей с ди зартрией 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

В логопедии под алалией у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматического строя, фонетики. Речевое недоразвитие может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с отдельными элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития.

Различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде, так и во время родов, а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к нарушению речевого развития: замедлять, искажать или приостанавливать на какой-то период формирование речевой деятельности.

Различают три формы алалии: две формы связаны с нарушением речевых анализаторов (речедвигательного и речеслухового) — моторная и сенсорная алалия, одна — с нарушением неречевого анализатора, при этой форме нарушение речи выступает как вторичное. Это оптическая алалия, возникающая в результате патологии центрального конца зрительного анализатора.

Поскольку патогенез алалии многообразен и недостаточно изучен, то необходимо комплексное исследование ребенка. Только в этом случае могут быть успешно решены вопросы дифференциальной диагностики речевой патологии (например, отграничение моторной алалии от некоторых форм олигофрении, осложненных недоразвитием речи), понят механизм речевых нарушений и других высших корковых функций (праксиса, гнозиса, пространственного и временного синтеза), нарушений интеллектуальной деятельности в виде повышенной истощаемости, неравномерной работоспособности, нарушений памяти и внимания и только тогда определены пути дифференцированных логопедических мероприятий.

При анализе речевой патологии у ребенка с алалией важным является выделение так называемых негативных симптомов, связанных с недоразвитием отдельных сторон речи, и позитивных, связанных с попытками ребенка приспособиться к своей речевой недостаточности. У детей младшего возраста преобладают первые, у детей более старшего возраста — вторые, которые могут стать их первичным речевым стереотипом. При подходе к ребенку с речевой патологией всегда необходимо помнить, что, какими бы тяжелыми ни были речевые нарушения, они никогда не могут быть стационарными, полностью необратимыми: развитие речи продолжается при самых тяжелых формах ее недоразвития. Это связано с продолжающимся после рождения созреванием центральной нервной системы ребенка и большими компенсаторными возможностями детского мозга.

Одной из важнейших задач логопедических мероприятий является «управление» аномальным речевым и психическим развитием, возможное «выравнивание» этого развития. Для разработки приемов направленного обучения необходим системный динамический подход к анализу речевых нарушений, к прогнозированию дальнейшего речевого и психического развития ребенка и для выработки методики комплексного воздействия на детей. В системе лечебно-оздоровительных и логопедических мероприятий важную роль играет логопедическая ритмика.

1. НАРУШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, СЕНСОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ

Патология премоторных зон коры, которая вызывает эфферентную моторную алалию, 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.

В основе моторной афферентной алалии лежит **патология постцентральных зон двигательной коры.** Патология афферентной части речедвигательной функциональной системы связана с нарушением глубокой проприоцептивной чувствительности — костно-мышечно-суставного чувства. В силу этого дефектно формируется артикуляторный праксис и не образуются четкие кинестетические программы слов и фраз. Из-за того, что не создаются четкие, дифференцированные афферентные программы, двигательные импульсы хаотично поступают в эфферентную часть речедвигательной функциональной системы, «затекая» в мышечные группы, не имеющие непосредственного отношения к данному артикуляторному акту. У многих детей недоразвитие артикуляторного праксиса сочетается (вследствие кинестетической апраксии) с недоразвитием всего праксиса, особенно ручного, затруднено осуществление мелких дифференцированных движений. У детей с афферентной моторной алалией отмечается потребность в речевом общении с окружающими.

У детей с моторной алалией выявляется разнообразная неврологическая симптоматика: легкая сглаженность носогубной складки, слабость лицевого, подъязычного нервов и в целом черепно-мозговых нервов, что обусловливает картину центральных параличей и парезов артикуляторной мускулатуры. Эти нарушения сочетаются с непостоянными симптомами пирамидной недостаточности (изменение тонуса), недоразвитием моторики, дети моторно неловки, ходят ссутулившись, опустив голову, на расставленных ногах. В пробах на левшество нередко обнаруживается слабость правой

руки, и многие дети пользуются левой рукой при еде, игре, рисовании, охотнее прыгают на левой ноге, толкают ею мяч. Нередки нарушения оптико-пространственного праксиса: дети не ориентируются в схеме тела, не могут или затрудняются организовать движение и серию движений в пространстве. Дети с пониженной активностью коры, склонные к тормозным процессам, проявляют в игровой деятельности робость, вялость, их движения скованны, они быстро утомляются. Детям с повышенной возбудимостью не хватает сосредоточенности, внимания и настойчивости в доведении игры до конца. Неуравновешенность, двигательное беспокойство, суетливость в поведении, речевая утомляемость затрудняют включение их в коллективную игру. Для тех детей с алалией, у которых наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание многих игр и их правила долгое время остаются недоступными. Их игры носят однообразный подражательный характер. Чаще они перекладывают игрушку из руки в руку, вертят ее, рассматривают, не производя с ней игрового действия. Ребенок, лишенный речи, воспринимает окружающую действительность поверхностно, поэтому его игра не имеет замысла и целенаправленных действий. Даже в дальнейшем, когда ребенок приобретает на логопедических занятиях определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует. Слово в игре употребляется ребенком в основном для называния предметов, а названия действий с ними отсутствуют.

Для детей с моторной алалией характерны следующие особенности: 1) неустойчивость внимания: ребенок не может в течение какого-то длительного времени целенаправленно заниматься одной работой, не может переключить свое внимание на выполнение нового задания; 2) «застреваемость» на выполнении какого-то задания; 3) ряд детей с большим трудом запоминает определенное количество предметов, стихи, маленькие тексты; 4) у многих детей отмечается неумение выслушивать до конца двух-, трехступенчатую инструкцию логопеда, удерживать ее в памяти, выполнять задание по этой инструкции; 5) при восприятии и запоминании цветов дети затрудняются в их назывании: розовый, серый, голубой, коричневый. Они слабо ориентируются в величине, форме, цвете и направлении фигур и предметов; 6) у моторных алаликов имеются особенности мышления: слабость обобщений, затруднения в выделении существенных признаков предметов, в выделении главного предмета или действия, некоторая непоследовательность рассуждений, замедленность и тугоподвижность процессов мышления, конкретный и описательный характер мышления; 7) в конструктивной деятельности не могут сразу найти нужную фигуру, форму, заменяют одну другой, медлительны, рассеянны, неуверенны, нуждаются в помощи.

У детей с моторной алалией имеются особенности поведения: выраженные трудности контакта с окружающими, легкая тормози-мость в новой непривычной обстановке, частые реакции негативизма, склонность к образованию стереотипии, отрицательное отношение к новому.

Могут развиться патологические качества характера, невротические состояния, наблюдаются замкнутость, неуверенность в себе и своих знаниях, напряженное состояние, повышенная раздражительность, обидчивость. Речевое развитие тормозится часто недостаточной речевой активностью: дети пользуются речью только в эмоционально окрашенных ситуациях.

Сенсорная алалия обусловлена патологией коркового конца речеслухового анализатора, отмечается слуховая агнозия. При неврологическом исследовании выявляется легкая асимметрия оскала, двусторонняя пирамидная симптоматика, спастические гемипарезы, череп по форме слегка гидроцефальный, но со стороны черепно-мозговых нервов грубой патологической симптоматики не обнаруживается. Часто отмечается общее двигательное беспокойство, иногда легкий хореатетозный гиперкинез. Имеются нарушения оптико-пространственного гнозиса, интеллект часто снижен вторично, ярко выражена неустойчивость и истощаемость внимания. Они переключают его с одного предмета на другой с быстротой «птичьего полета». Истощаемость внимания наступает через 5 минут после начала работы. Дети контактны, они пристально следят за действиями окружающих, стараются догадаться о требуемом, используя жест, направление взгляда, мимику говорящего. Отмечаются известные трудности поведения: неусидчивость, эмоциональная лабильность, повышенная возбудимость или, наоборот, чрезмерная застенчивость, легкая тормозимость, упрямство. Однако эти особенности поведения и эмоционально-волевой сферы выявляются главным образом у младших детей и преимущественно на первых порах пребывания в новых условиях — в детском саду или в школе. Дети в большинстве своем любознательные, умные, работоспособные. Для них нетипично проявление психопатоподобных особенностей личности, которые часто наблюдаются при моторной алалии.

При патологии центрального конца оптико-пространственной системы наступает **оптическая алалия.** У детей нарушен анализ и синтез по оптико-пространственным признакам, не формируется оптико-пространственный гнозис. Ребенок плохо узнает предметы окружающего мира, не может соотнести их с изображением, не дифференцирует рисунки, отличающиеся небольшим количеством признаков — кошка, собака, волк, лиса. Беден номинативный словарь. Формирование предикативного словаря нередко опережает образование номинативных форм. Признаки предметов не дифференцируются, и в речи детей нет слов, их обозначающих. В речи детей 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 изучила В. К- Орфинская, определив, что при оптической алалии недоразвитие речи вторично.

Из сказанного ясно, что при обучении детей с алалией должна проводиться систематическая коррекционная работа, направленная

на формирование памяти (и ее видов: 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 С АЛАЛИЕЙ

Поскольку музыкально-ритмические занятия служат целям коррекции речи и личности ребенка, то их программа должна быть согласована с этапами логопедической работы. Если музыкально-ритмическое занятие проводится перед логопедическим, то его задачей является подготовка детей к речевому занятию. В этом случае детей не следует перегружать новым материалом и подвижными играми. Рекомендуются спокойная ходьба, построения, счетные упражнения, слушание музыки или песни, попевки, включающие гласные звуки и простые звукоподражания, двигательные упражнения с минимальным речевым материалом и т. п. Если музыкальные ритмические занятия чередуются с логопедическими, тогда они должны носить более развлекательный характер и способствовать активному отдыху, т. е. учитывать быструю нервную и психическую утомляемость детей с алалией. Музыкально-ритмическое занятие, следующее сразу после логопедического, имеет своей целью закрепление навыков, полученных у логопеда, и развитие в большей степени двигательной сферы детей путем включения подвижных игр, общеразвивающих упражнений и двигательных упражнений с речью.

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, поскольку, несмотря на индивидуальность каждого ребенка, в поведении детей на первых занятиях выделяется нечто общее: отсутствие направленного интереса к игрушкам, отказ от общения, ослабление ориентировочной деятельности, страх новой обстановки. В связи с этим вначале устанавливается внеречевой 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 внеречевые контакты с каждым ребенком. Поэтому музыкальный руководитель, так же как и логопед, с большой выдержкой и терпением, тактом и вниманием к ребенку в первые

неск
олько занятий выявляет его двигательные и музыкальные возможности.

В первую очередь формируются и корригируются 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 системы, обогащают двигательный опыт детей. Эти упражнения способствуют укреплению нервной системы, благотворно влияют на соотношение возбудительных и тормозных процессов в коре головного мозга, что 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: 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 поднять 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 в стороны, проделать взмахи вперед с хлопками в ладоши; круговое движение рук — одной или двумя, как крыльями мельницы; сжатие пальцев в кулак и разжатие; руки опускают безвольно из положения руки 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 на пояс; поднять с пола предмет (флажки, палки, мячи), по возможности не сгибая колен, передать предмет с поворотом туловища из положения ноги врозь, в колонне по одному и т. п.

Для осанки.

Исходное положение: опуститься на колени, руками упираться в пол. Поочередно поднимать прямые ноги вверх; свободное ползание по ковру между предметами; качалка: 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; подскочить на месте на двух ногах, полуприсесть,

выставить ноги 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» (чертят на полу); 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.; катание мячей, обручей друг другу, стоя в шеренге; бросание малого мяча в обруч, обруч должен быть на высоте метра от пола; бросание мяча кверху, об пол, по воздуху партнеру; бросание мяча через голову при ходьбе по кругу; подбросить мяч вверх, быстро повернуться, чтобы успеть поймать его; подбрасывание мяча под ногу (правую, левую), на бегу и т.д.

Эти упражнения способствуют исправлению имеющихся у детей физических недостатков: сутулости, некоординированности, неловкости и нечеткости 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, из одного круга в несколько; перестроение из одной колонны в несколько колонн, 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 помогают развить у детей умение ориентироваться в пространстве, изменять темп движений, ритмично двигаться, воспитывают ловкость движений. В свободной и эмоциональной форме они способствуют закреплению навыков, полученных детьми в результате занятий 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, попал в ров. Ему подают руку, и он возвращается к товарищам.

Как только появляются элементы спонтанной деятельности детей (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 называние 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 ребенком (детьми). Поэтому необходимо, чтобы на логоритмических занятиях присутствовали логопед и воспитатель, которые включались бы в подвижные игры детей, в выполняемые ими упражнения. Музыкальный руководитель по заранее обсужденному с логопедом плану занятий создает музыкальное сопровождение деятельности детей. Музыка и игровая атрибутика создают условия для насыщенного эмоционального общения между взрослыми и детьми, обогащают фонд положительных переживаний. Это очень важно, так как положительные эмоции, возникающие у детей в ходе насыщенного эмоционального общения, оказывают тормозное, угнетающее воздействие на отрицательные переживания. Поэтому использование личностно-значимых, привлекательных для детей игрушек и предметов, подвижные игры, свободная и благожелательная атмосфера музыкально-игровых занятий способствуют продуцированию у детей положительных эмоциональных переживаний, блокирующих патологически обусловленные отрицательные эмоции.

На первом этапе коррекционной работы с детьми с алалией необходимо педагогу изучить и, если требуется, перестроить внутрисемейные отношения. Известно, что эффективность воспитательного воздействия зависит от включения в коррекционный процесс родителей ребенка. Необходимо, чтобы родители участвовали в играх детей, в выполнении их заданий дома (спели с ним попевку, песню; поиграли, используя звукоподражание; потренировались в двигательных упражнениях и т.д.). Желательно присутствие и участие родителей на логоритмических занятиях. Помимо помощи, которую могут оказать родители педагогу, наблюдения за детьми и родителями помогают последнему выяснить родительские 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. На первом этапе начинается работа по организации детского коллектива. С этой целью используются 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 детей на логоритмических занятиях проводятся подвижные игры с бегом, с прыжками, лазанием, игры с метанием и ловлей. Игры с бегом типа «Быстро возьми, быстро положи», «Перемени предмет», «Кто скорее докатит обруч до флажка?», «Жмурка с колокольчиком», «Два

Мороза», «Паук и мухи», «Кто быстрее перенесет предметы?» и т. п.

Слушание музыки помогает детям воспитать чувство музыкального ритма, слуховое внимание, сосредоточенность и выдержку, 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 (полька, эстонская народная полька, полька 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, «Калина» — 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», «Калина». Вся работа, проводимая 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 дать 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. То же, игра в дудочку, гудок игрушечного паровоза. Для вызывания звука *а* — качание куклы, звука *о* — болят зубы у мальчика и т. д.

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 — з, мама спит — *ш* 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 детей. Ее применение в целях коррекции на логоритмических

анятиях (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. Проявляться 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 много- < образии 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.

Последовательность развития детской изобразительной деятельности предполагает выделение следующих форм ритмичности: двигательную, двигательно-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 сторона рисунка. 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 следующей последовательности: 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. Предварительно обсуждается тема занятия по программе детского сада (раздел рисование), музыкальный руководитель определяет

музыкально-ритмические задачи занятия и подбирает соответственно теме музыкальный материал, воспитатель — программные задачи по рисованию, которые и указываются в совместном конспекте занятия. Кроме того, воспитатель заранее готовит для каждого ребенка лист бумаги с образцом для рисования и необходимые принадлежности (карандаши или кисточки и краски).

Построение музыкально-ритмического занятия и рисования по представлениям детей может быть следующим.

Тема з а н яти я «Клубочки»[1].

П р о г р а м м н ы е цели. Учить рисовать слитные линии круговыми движениями, не отрывая карандаша от бумаги; менять карандаши; поощрять положительные эмоции, мотивы деятельности («Не скучай, киска»; «Играй, киска»; «Я еще тебе нарисую»; «Я могу»).

1. Воспитание внимания, образных представлений. Слушание песни клубочков из м/фильма «Ниточки и котенок», музыка И. Карабица.
2. Развитие мелкой моторики пальцев рук. Эмоциональная разрядка: дети раз матывают клубочки из шерстяных ниток, внутри спрятаны* игрушки-котята (без музыки).
3. Закрепление образных представлений. Эмоциональное расторможение. Игра «Узелок».

Вот иголка с ниткой белой. Чтобы хитрый узелок Узелок на нитке сделай, Развязать никто не смог.

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.

4. Развитие мелкой моторики пальцев рук: дети вновь заматывают котят в клу бочки из шерстяных ниток.
5. Переключение внимания на рисование и рисование разноцветных клубочков. Обсуждение рисунков детей воспитателем.
6. Развитие мимических и пантомимических движений. Стимуляция внимания. Игра «Где клубочек?». Пока педагог обсуждал с детьми их рисунки, клубки с котя тами спрятались по всему залу.

Где клубочек, не скажу, Или: Где клубочек, не скажу,
Но рукою покажу. Я глазами покажу.

Дети сидят и рассматривают зал, ищут клубочки глазами. Увидев, говорят двустишие и показывают *на клубок*. Затем все снова освобождают котят «из плена».

7. Релаксация. Дети укачивают котят под пение педагога, потом засыпают сами (расслабляются на ковриках). Музыка: А. Лядов. «Колыбельная».

Тема з а н я т и я «Рыбки».

П р о г р а м м н ы е 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.

1. Воспитание внимания: слушание песни М. Красева «Рыбка».
2. Воспитание моторики рук, плавности движений, гибкости кистей. При повто рении песни выполняется упражнение для рук: «Рыбка плавает».
3. 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.
4. Воспитание выразительных движений. Игра-пантомима «Птичий рынок». Рыболовы приносят на продажу выловленных рыбок. Покупатели покупают рыбок и опускают их в стеклянные банки.

[1] Игры взяты из практической работы музыкального руководителя М. И. Чистяковой.

5. Эмоциональное переключение внимания детей на рисование: «Нарисуем аква риум для наших рыбок и рыбок в нем».

Слушание песни из м/фильма «Птичий рынок», музыка Г. Гладкова.

Птичий рынок, птичий рынок... Видим, рыбки продаются,
Золотым июльским днем Плавники горят огнем.
Между клеток и корзинок Мы на рыбок посмотрели
За покупкой мы идем. И решили, что берем!

6. Рисование рыбок под руководством воспитателя.

7. Эмоциональное расторможение. Воспитание выразительных движений, вооб ражения.

Музыка Ф. Шуберта «Форель» (без пения): дети выпускают рыб из аквариума в море (имитация движений). Расслабление под музыку Ф. Шумана «О чужих странах и людях». Инструкция детям: «Что видят рыбы в глубине моря?»

8. Обсуждение рисунков детей воспитателем и музыкальным руководителем.

Длительность занятия —35 минут.

Подобное занятие можно провести на темы «Дождь», «Ленты», «Воздушные шары», «Снегурочка» и т. п.

На музыкально-ритмических занятиях с рисованием можно развивать воображение детей. После прослушивания музыки предложить нарисовать 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** логопедической работы в логоритмические занятия также включаются задания, тренирующие основные движения: бег, ходьбу, лазание, прыжки, метание мячей и т. п.

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:

а) 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.

Дети ходят колонной по кругу. В зависимости от характера музыки они исполняют различные движения, подражая медведю, зайцу, птице, коню и др.;

б) сочетание темпа музыки с темпом движений.

Дети берут друг друга за руки и встают парами. Затем идут по кругу, изображая лошадь и кучера. С переходом на быстрый темп бегут.

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;

в) сочетание ритма музыки с ритмом движений.

Дети стоят в кругу, держась за руки. На 1—2 делают два шага к центру, на 3 опускают руки, на 4 делают прыжок обеими ногами с поворотом к центру. Берутся за руки и идут от центра.

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 детей. 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 логдпедом выясняет индивидуальные особенности каждого ребенка и подбирает доступный детям, интересный 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 и 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 полю, полю 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 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», обработка Т. Лобачева, «Столяры» М. Красева, «Яблонька» Е. Тиличеевой,

«Деревца» Е. Тиличеевой, «Петя-барабанщик» М. Красева, «Мяч» М. Красева 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 межиндивидуальные 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 «В мороз» М. Красева, «Кролика» А. Островского, «Гусей» В. Филиппенко, «Колыбельную» М. Ка-чурбиной; игриво и весело исполняют «Танец» В. Блага, «Про лягушек и комара» В. Филиппенко.

Важно обращать внимание на способность к модуляции голоса. Встречаются дети с алалией, которые не умеют произвольно регулировать высоту и силу своего голоса. Способность модуляции голоса развивается при разучивании ролевых песен к различным инсценировкам: «Ваня и Маша» Н. Френкеля (медведь), «Цветы на лугу» Ж. Агаджановой (колокольчики), «Теремок» в обработке Т. Потапенко (мышка), «Сказка про глупых зайчат» А. Александрова (волк), «Скворцы и воробей» Е. Тиличеевой. 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, приседай-ка, приседай-ка» сопровождать музыкой «Полянки».

Или:

Снего-, снего-, снегопад.
Хватит дела для лопат,
Для лопат и для скребков,
Для больших грузовиков.

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.

На логоритмических занятиях у детей развиваются тактильно-кинестетические ощущения при узнавании свойств предмета: мягкий — твердый; веса: тяжелый — легкий; термических свойств: холодный — теплый. Педагог подбирает нужные мелодии, помогающие, глядя на картинку, определить, где летит легкий шар, где стоит тяжелый стол; где лежит холодный снег, где греет теплое солнышко и т. д.

Параллельно с логопедом музыкальный руководитель на своих занятиях с помощью музыкально-дидактического материала обучает детей составлению групп из однородных предметов (шаров, лент, флажков) для усвоения понятий «много», «мало», «одинаково», «поровну» (столько), «ничего», понятий «один», «два», «три» и увеличение на один. Используются построения детей в шеренгу, колонну, пересчет и т. д., построение в круг (большой — 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. Формируются понятия об основных цветах (красный, зеленый, желтый, синий, коричневый, черный). Полезно создать у детей музыкальный образ каждого цвета; например, красный — флажок, зеленая — травка весной, желтый — цыпленок, синий — ручей, коричневый — плюшевый мишка, черный — грач.

Для умения выделять из окружающего быта предметы или детали, имеющие форму круга, шара, квадрата, педагог оснащает занятие 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 предметов.

Задания, включающие числовые представления, понятия о цвете, размере, форме предметов, способствуют развитию сообразительности, мышления.

На третьем этапе 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 детям радость, создают у них хорошее настроение, вызывают эмоциональные переживания. Подготовка и проведение праздника способствуют 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.

Праздничные утренники желательно проводить не только к датам красного календаря, но и программные, посвященные зиме, весне, лету, урожаю, а также утренники интересных вопросов и ответов (с целью подведения итогов речевого этапа, закрепления навыков речи в усложненных условиях) и праздники, посвященные выписке детей из речевой группы, стационара.

Программа утренника 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. Программы утренников должны быть насыщены 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. Если из-за ограниченных возможностей речевого общения ребенок не может выступить с рассказом или участвовать в инсценировке, ему подбирается доступное стихотворение или загадка. Если у ребенка недостаточно автоматизированные звуки, то он может выступать в хоровом чтении, принять участие в обыгрывании безречевой роли. Приобщение ребенка к выступлению происходит постепенно: сначала он выступает в группе или отделении, далее выступает на утреннике, организованном для двух групп. Здесь ему надо проявить смелость, решительность, находчивость. Для детей, которые принимают пассивное участие в этом празднике, он имеет психотерапевтическое и ободряющее значение, стимулирует к речевой активности. У них появляется желание подражать товарищам. На выпускном утреннике дети выступают перед большой аудиторией: родителями, педагогами, сверстниками. После утренника дети выражают свои впечатления, оценивают выступления.

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 игры, сюжетно-ролевые, 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, сочетанная 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 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 последующем в деятельности детей на первый план выступают собственно говорение, диалоги, монологи детей, сложные словесные инструкции.

На четвертом этапе продолжается работа по совершенствованию **художественно-речевой деятельности.** 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 затем переносят их в деятельность вне занятий. Содержание одного вида художественно-речевой деятельности преобразуется в другой, поэтому здесь необходимы преемственность и согласованность в работе логопеда, воспитателя, музыкального руководителя. Сюжет рассказа, прослушанного на воспитательском занятии, 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 — в драматизацию на всех видах занятий; выразительное чтение стихотворения на воспитательском занятии 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 воспитательском занятии; 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 воспитательских и логопедических занятиях формировать навыки самостоятельных действий в художественно-речевой деятельности. Например, предусмотреть смену одного вида речевой деятельности другим: рассказывание по памяти — слушанием и беседой; слушание произведений

разных жанров (рассказа, нового легкого стихотворения) — беседой по содержанию прослушанного. Далее усложнить самостоятельную речевую деятельность детей, например познакомить их с двумя произведениями, схожими и по содержанию, и по жанру, но с разными задачами действий: вначале разучивают стихотворение А. Блока «На лугу», 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 с алалией 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 7 годам должен знать более 30 русских народных сказок, множество произведений малых форм. У детей с алалией способность ориентирования в художественном материале значительно снижена. Активизации этой способности и самостоятельной речевой продукции 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 рисовать с последующим музыкально-речевым исполнением сюжета сказки. 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 линеечках фланелеграфа ноты — вырезанных цыплят и спеть распевку «Курочка» или организовать на музыкальном занятии игру по радиопередаче «Музыкальная шкатулка» и предложить детям нарисовать ответы на вопросы дедушки.

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 организуются для показа небольшого концерта куклам; 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:

обучение навыкам художественно-речевой деятельности, обеспечивающим как индивидуальные речевые проявления ребенка, так и коллективные (его участие в беседе со взрослым, разговор с детьми); обучение умению слушать речь других, вслушиваться, сосредоточиваться;

широкое использование образца речи взрослого (чтение логопеда, воспитателя, пение музыкального руководителя, рассказывание, выразительное исполнение стихов, речь в беседе);

вопросы взрослого как опорные моменты в самостоятельных речевых проявлениях ребенка;

применение наглядных пособий и технических средств обучения (магнитофон, грамзаписи и пр.);

создание в ходе занятия стимулирующих речь конкретных ситуаций, например использование музыкально-дидактических игр.

При выборе методических приемов нужно учитывать следующее: дети с алалией 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, совершенствования звуковой стороны речи).

Этим же целям служит **самостоятельная театрально-игровая деятельность.** Театрализованные игры детей включают в себя не только само действие детей 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.).

Сложность структуры театрально-игровой деятельности обусловливает взаимодействие детей с логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем, поскольку элементы театрально-игровой композиции отрабатываются на различных занятиях. Осуществляется театрально-игровая деятельность на музыкально-ритмических за-

нятиях и вне занятий, в самостоятельной деятельности детей. На подготовительном этапе им нужны 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.

Первый уровень. Уметь 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.

Второй уровень. Уметь исполнять небольшие монологи и более развернутые диалоги между персонажами, разыгрывать с персонажами действия с применением разнообразных движений (повороты туловища, головы, движения 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.

Третий уровень. Уметь исполнять по ролям законченные сценки и небольшие пьески, используя интонационную выразительность персонажей, голосовые изменения соответственно образу персонажа, характерные его действия и движения; найти целесообразные действия персонажей на игровом пространстве, место их 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 этого; организовать в группу, распределить между собой роли и другие обязанности, связанные с подготовкой и показом театрализованного представления (спектакля).

Естественно, что указанные уровни развития самостоятельной театрально-игровой деятельности детьми с алалией достигаются постепенно, в более длительные сроки и не всегда успешно. Степень участия взрослого в этой деятельности на протяжении всего коррекционного воспитательного процесса высокая и несколько снижается лишь к четвертому периоду работы.

На четвертом этапе коррекционно-логопедического перевоспитания личности и развития речи детей активно стимулируется их **музыкальная деятельность,** или **музицирование.** Музицирование детей обогащает их зрительные и слуховые представления, совершенствует их память. Дети могут рассматривать картинки в книге и импровизировать мелодию на слова, обозначающие картинки. Или взять маленькие аккордеоны и перебирать клавиши, подбирая ме-

лодию 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 в игре 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 же они перевоплощаются в зрителей: сидя с куклами на коленях, они воображают себя мамами, 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 различных музыкальных впечатлений или по ненавязчивому совету взрослого («Ищем таланты», «Концерт», «Игра в оркестр», «Музыкальные занятия» и т.д.), распределяют роли и развивают сюжет. Другая форма — упражнения автодидактического характера: дети упражняются, играя на детских инструментах, разучивая какое-либо танцевальное движение.

Музицирование организуется также 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 какой дозировке; за кем из детей надо понаблюдать, чтобы выяснить их интересы, каким приемом привлечь малоактивных; отмечает также, что и как переносят дети в самостоятельную деятельность из занятий, праздников, развлечений, что вносят дети в свое музицирование под влиянием телепередач, кино, театра 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 детей, по их со-

четанию с другой деятельностью и другими занятиями, способствуют реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности детей, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику нарушений двигательной, сенсорной и эмоционально-волевой сфер 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 функ ций детей с алалией на логоритмических занятиях?
4. Покажите последовательность развития речи детей с алалией на логоритмических занятиях.
5. Проанализируйте музыкально-ритмическое занятие с элемен тами изобразительной деятельности и докажите необходимость их проведения с детьми, страдающими алалией.
6. В чем особенности подготовки и проведения праздничных утренников с детьми с алалией?
7. Как развивать самостоятельную художественно-речевую дея тельность 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 АФАЗИЕЙ

Сложная природа афазии связана с травматическими, опухолевыми и сосудистыми заболеваниями головного мозга.

За последнее время всеобщее признание приобрела теоретическая и практическая разработка вопросов терапии речи при афазии. Доказана эффективность специально организованного восстановления посредством привлечения педагогических, логопедических, психологических, кинезитерапевтических способов воздействия.

Встает вопрос о месте логопедической ритмики в системе приемов и методов восстановления обще- и речедвигательной функций больных афазией, составляющих кинезитерапию — лечение движением в широком смысле. В рамках кинезитерапии логопедическая ритмика выступает на определенных этапах восстановительного обучения.

Прежде чем раскрыть средства восстановления моторных функций больных афазией, способствующих восстановлению речи, оста-

новимся на характеристике некоторых речевых и неречевых расстройств афазического синдрома и общих принципах восстановительного обучения.

1. НАРУШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, СЕНСОРНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БОЛЬНЫХ АФАЗИЕЙ

Афазия — это расстройство возможности пользоваться речью, которое наступает при органических поражениях мозга. При афазии речевая деятельность нарушается во всех ее проявлениях: устная и письменная речь, понимание чужой речи, способность называния, грамматический строй речи, просодия и т. д. При нарушении речевой деятельности наблюдается в различной степени сохранение мнестических и интеллектуальных функций.

Исследователи указывают, что в клинике афазии имеются симптомы амузии. Однако, замечает Ю. А. Флоренская, музыкальные (или просодические) расстройства речи при афазии далеко не исчерпываются синдромом чистых амузий, связанных с определенными очаговыми изменениями. Эти формы амузии встречаются не так часто, между тем как в речи больных афазией выражены расстройства ритма, мелодии, темпа, логических ударений, торможения, отрывистость речи (телеграфный стиль), скандированность, однотонность и т. д. Эти расстройства могут касаться и процессов восприятия речи, и процессов воспроизведения.

В норме музыкальная и пантомимическая речь подчиняются словесной речи и лишь подкрепляют ее. В случаях дезинтеграции они часто приобретают господство над интеллектуальной речью. В некоторые периоды обратного развития афазии возврат к более ранним формам помогает больному, и аффективная речь является ценным моментом компенсации. В другие периоды, наоборот, она задерживает развитие словесной речи: больные пользуются аффективной речью, осколками слов, стремление к высшим формам угасает под влиянием шока или в силу простого приспособления к жизни. У них наряду с яркой пантомимикой, интонацией имеется бедный словарный запас и искаженный грамматический строй.

Нарушения двигательной сферы больных афазией проявляются прежде всего в форме оральной апраксии. Оральная апраксия обусловливает синдром фонетической дезинтеграции, хотя и не до конца объясняет его сложную нейрофизиологическую и психолингвистическую сущность. Об этом свидетельствуют наблюдаемые артикуляторные нарушения в процессе обратного развития афазического синдрома. Они напоминают, с одной стороны, в известной степени феномены, встречающиеся в процессе развития детской речи (диссимиляция, ассимиляция, перемещение фонем в слове, опускание конечной гласной, если следующее слово начинается с гласной, и пр.), а с другой — в некоторых отношениях близки к фонетическим пертурбациям, наблюдаемым на различных этапах развития языка.

Исследования в нейрофизиологическом плане показали, что процесс произношения (артикуляция) нарушается в двух своих стадиях: в стадии удержания этой позы и в стадии расслабления мышц до их исходного положения. Чем более точной дифференциации требует фонема, тем больше вероятность ее неправильного произнесения У больных афазией нарушена плавная смена одной позы артикуляторного аппарата другой. Это приводит к неспособности перехода от согласной к гласной или к остановке голоса, когда гласная закончена. Расслабление артикуляторной мускулатуры часто происходит внезапно, ввиду чего больной не может произнести согласных в конце слов, что требует постоянного расслабления; поэтому согласные не произносятся или передаются с повышенным напряжением, и это приводит к прибавлению дополнительной гласной.

Описанные нарушения во всех двух стадиях процесса артикуляции связаны с расстройствами артикуляторных движений паретического, дистонического и диспраксического типов.

Стойкие двигательные расстройства наблюдаются в общей моторике больного афазией. Двигательные расстройства зависят от локализации патологического процесса. Например, при мозговом кровоизлиянии (инсульте) может развиться в начале болезни полный вялый паралич конечностей, сухожильные рефлексы отсутствуют; далее атонические явления могут смениться гипертоническими, сухожильные рефлексы усиливаются преимущественно на стороне гемиплегии. Спастические явления могут нарастать и переходить в более или менее выраженную контрактуру, разгибательную для ноги и сгибательную для рук. Затем после острого периода болезни движения начинают восстанавливаться, и процесс восстановления движений может длиться месяцы и годы, причем движения ноги восстанавливаются быстрее, чем более дифференцированные движения руки и особенно кисти. Нейродинамические нарушения при мозговом инсульте распространяются и на непострадавшие полушария головного мозга, поэтому при восстановлении функции следует обратить внимание и на здоровые конечности.

Афазия, вызванная травмой головного мозга, более всего связана с его очаговым поражением, ей свойственно хорошее обратное развитие (и сопутствующих двигательных нарушений), так как травматические поражения чаще встречаются у молодых людей с сохранными мозговыми сосудами и большими компенсаторными возможностями.

Исследования неречевого слуха у больных афазией показали, что у них нарушено восприятие тонов высокой частоты; более выражено расстройство слуха на левое ухо, чем на правое. Некоторые исследователи обнаруживают у больных двусторонний слуховой дефицит для частот 25—1000 Гц или двустороннюю частичную глухоту в той части тоновой шкалы, которая связана с частотой разговорной речи. В целом нарушения элементарного слуха у больных непостоянны и их следует рассматривать в зависимости от общего поражения мозга. У больных с сенсорной афазией имеются

нарушения слухового внимания, неспособность локализовать слуховые раздражители, невозможность усвоения ритмических структур. У этих больных имеются выраженные расстройства выработки дифференцированного торможения на близкие по звучанию фонемы и слова.

У больных афазией существуют стойкие нарушения корковой нейродинамики: а) низкая реактивность и замедленная скорость восприятия; б) инертность возбудительных и тормозных процессов; в) вариабельность проявления симптоматики в различные интервалы времени; г) истощаемость; д) блокирование внутри-функциональной системы слова; е) нарушение последовательности нервных процессов.

У одних больных афазией наблюдается угнетение психики, состояние заторможенности, страха, смена настроения, негативизм; у других — повышенная возбудимость, раздражительность, плаксивость, недовольство окружающими; у третьих — безразличие к окружающему, к своим близким, апатия, безволие, они не выражают желания поправиться, вернуться к активной деятельности. Но как бы не проявлялись нарушения эмоционально-волевой сферы, они являются следствием основного заболевания — органического поражения головного мозга.

При комплексном восстановительном лечении и обучении больных постепенно нормализуются (в некоторой степени) их эмоционально-волевые проявления, двигательные и сенсорные функции.

2. КИНЕЗИТЕРАПИЯ БОЛЬНЫХ АФАЗИЕЙ В СИСТЕМЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Кинезитерапия и логопедическая ритмика как часть ее, а также другие средства восстановительного обучения реализуются на основе соблюдения некоторых общих принципов лечения больных афазией. Кратко остановимся на них.

Восстановительное обучение ведется на основе перестройки функциональных систем, являющихся психофизиологической основой высшей психической деятельности человека. Прежде чем приступить к восстановительному обучению, необходимо провести тщательный нейропсихологический анализ нарушения и постараться выявить лежащий в его основе первичный дефект. Далее обучение строится на основе создания новых функциональных систем на базе сохранных афферентаций. В процессе формирования любой психической функции в онтогенезе принимает участие много различных афферентирующих систем и потому сначала функция полирецепторна. Восстановительное обучение использует для замещения звена, выпавшего из целостной системы, именно эти афферентаций, ушедшие в свое время в запасной фонд. Но восстановительное обучение учитывает и использует не только факт полирецепторного строения функций, но и наличие разных уровней, на которых может осуществляться пострадавшая функция. Больной человек всегда имеет в прошлом опыт речевой и интеллектуальной деятельности.

Этот опыт никогда не исчезает полностью, чаще всего сохраняются упроченные в прежнем опыте действия, которые протекают на менее произвольном уровне. Необходимо использовать остаточные возможности наиболее упроченных форм деятельности. Практика показывает, что восстанавливаемая функция речи не всегда имеет активную форму. Поэтому необходимо восстановление функций осуществлять не в пассивной, а в активной, саморегулирующейся форме. Оптимальными методами в обучении являются те, которые позволяют воссоздать в развернутом виде внутреннюю структуру нарушенного звена в распавшейся функции с помощью вынесения наружу отдельных операций, последовательное выполнение которых может привести к восстановлению пострадавшей деятельности. Следовательно, оптимизация обучения осуществляется на основе принципа программирования (или управления извне) восстановления пострадавших функций. Сначала правильно составленная программа будет являться средствам управления восстановлением функции, а после овладения ею она выступит для больного как средство самоуправления, как способ выполнения тех или других действий.

Введение постоянной сигнализации о характере протекания действия, обеспечивающей нужную коррекцию выполняемых актов, увеличивает эффективность управления извне восстановлением функции. Этот принцип, введенный Н. К- Анохиным и Н. А. Берн-штейном, указывает на то, что постоянный поток обратной сигнализации обеспечивает сличение выполняемого действия с исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок. Принцип обратной связи обусловливает использование средств, облегчающих больным контроль за своими действиями (зеркало, магнитофон, показ движения другим человеком, кинофильм и т. п.).

В восстановительном обучении программируется выполнение лишь дефектного звена функции, а не всех ее звеньев. Сохранные звенья являются опорой при выполнении заданной программы, т. е. серии последовательных операций. Методические основы терапии речи при афазии будут следующими: 1) при организации и выборе метода и программы восстановительной терапии следует исходить из принципа поэтапности; 2) при всех формах афазии опорой служит смысловая сторона речевой функции; 3) обязательная работа над всеми сторонами речи независимо от того, какая из них является первично нарушенной; 4) необходима дифференциация методов восстановительной терапии при разных формах афазических расстройств.

Остановимся подробнее на методических основах кинезитерапии в системе восстановительного обучения.

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 логоритмика.

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 речью с целью растормаживания угнетенной речевой функции. Впервые в качестве растормаживающего ряда пение было применено советскими специалистами В. К- Хорошко, В. В. Оппель. В пении на музыкальной основе всплывают слова, которые постепенно переходят из автоматизированного ряда в произвольный. Индивидуально, после тщательного изучения логопедом преморбидного уровня больного, проводится слушание музыки: любимых произведений больного (инструментальных, вокальных).

Во втором периоде в первой его половине еще преобладает покой, а во второй половине начинается активизация двигательного режима. В этом раннем периоде наиболее употребительны: 1) пассивные упражнения для паретичных конечностей; 2) элементарные активные упражнения для паретичных и здоровых конечностей; 3) упражнения на расслабление мышечных групп; 4) дыхательные упражнения; 5) упражнения в изменении положения при постельном режиме (лежа на спине, на боку, сидя, переходя в положение стоя); 6) обучение стоянию и ходьбе.

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. Это обусловлено тем, что одно только психомоторное представление о предстоящей двигательной нагрузке вызывает 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 данном воображаемом движении. Из сказанного видно, что психогенное восприятие

предстоящей двигательной нагрузки вызывает в организме больного реакцию «настройки» (своего рода пусковой механизм), важным звеном в которой является психонервная регуляция физиологических процессов.

Пассивные упражнения, начатые еще в остром периоде, продолжаются 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.

Например:

«Борьба рук между собой>. Вытянуть вперед и сжать в кулак пальцы правой руки. Кулак левой руки наложить на кулак правой руки. Начинается борьба рук — правая хочет подняться вверх, но левая не пускает, правая напрягается и постепенно поднимается все выше и доходит до головы, теперь левая хочет опуститься, но правая, нижняя, сопротивляется, и происходит обратная борьба. Затем руки расслаблено опускаются вдоль туловища.

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».

Эти 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 для паретичных конечностей и с дыхательными упражнениями, включая паузы для отдыха. Активные упражнения не должны вызывать болевых ощущений. Упражнять в раннем периоде гемипареза у больного на постельном режиме следует преимущественно разгибатели верхней конечности, сгибатели голени и тыльные сгибатели стопы, чтобы препятствовать образованию обычной гемиплегической контрактуры. Следует применять упражнения с фиксацией или движением конечностей для преодоления синкинезий.

Например:

«Пальма». Одна рука поднята вверх и напряжена: «Растет стройная пальма. Она колышется под ветром и украшает оазис пустыни, но вот с нею что-то случилось, увядают листья (пальцы и кисть руки расслабляются и мягко свисают, локоть еще напряжен), увядают ветви (рука свисает в локте), и падает все дерево (вся рука мягко падает вниз)». То же с другой рукой, с обеими сразу.

Восстановление отдельных компонентов двигательного акта обычно начинается с обучения больных специальным приемам активного расслабления мышц сначала здоровых, а затем и паретичных конечностей. Помимо обычного речевого обучения расслаблению (когда методист или логопед объясняют, а затем просят расслабиться), применяются приемы вибрирующего локального потряхивания на ходу определенной мышцы, а также некоторые приемы расслабляющего массажа (с помощью методиста). После нескольких таких занятий больной может уже произвольно расслаблять мышцы.

Для оценки функции движения рук при центральных (спастических) парезах рекомендуются следующие контрольные движения: 1) поднимание параллельно прямых рук (ладонями вперед, пальцы разогнуты, большой палец отведен); 2) отведение прямых рук с одновременной наружной ротацией и супинацией (ладони вверх, пальцы разогнуты, большой палец отведен); 3) сгибание рук в локтевых суставах без отведения локтей от туловища с одновремен ной супинацией предплечья и кисти; 4) разгибание рук в локтевых суставах с одновременной наружной ротацией и супинацией и удер жание их перед собой под прямым углом по отношению к туловищу (ладони вверх, пальцы разогнуты, большой палец отведен); 5) вра щение кистей в лучезапястном суставе; 6) противопоставление большого пальца остальным; 7) овладение необходимыми навы ками (причесывание, поднесение предметов ко рту, застегивание пуговиц и т. д.).

Для оценки функции движения ног и мышц туловища можно использовать следующие контрольные движения: 1) сгибание ноги со скольжением пятки по кушетке в положении лежа на спине; 2) поднимание прямых ног на 45—50° от кушетки — удержать ноги прямыми при некотором разведении, без колебаний; 3) поворот прямой ноги внутрь в положении лежа на спине, ноги на ширине плеч; 4) «изолированное» сгибание ноги в коленном суставе: лежа на животе — полное прямолинейное сгибание без одновременного поднимания таза; стоя — полное и свободное сгибание ноги в колен ном суставе при разогнутом бедре с полным подошвенным сгиба нием стопы; 5) «изолированное» тыльное и подошвенное сгибание стопы; 6) качание голеней в положении сидя на высоком табурете (свободное и ритмичное раскачивание ног в коленных суставах одновременно и попеременно); 7) ходьба по лестнице.

В этом процессе, который продолжается длительное время (до нескольких лет), применяются различные виды кинезитерапии: 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.

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.

Например, тренируется **навык перелистывания страниц книги под музыку (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. Повторить произвольное число раз, до наступления утомления больного. 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.

Этюд на восстановление и тренировку движений кисти руки (муз. В. Моцарта Вальс № 5. Темп спокойный). У больного на коленях платочек. На первую часть музыки имитирует шитье платочка, на первую фразу шитье откладывается в сторону, берется новый лоскут из стопочки слева и шитье продолжается 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 логоритмикой во всем объеме логоритмических средств еще недоступны больным. Включение же логоритмических упражнений в логопедические занятия способствует и нормализации сенсомоторной сферы больных, и реализации чисто речевых задач: расширению словаря, навыка пользования им в самых раз-личных речевых связях и опосредованиях, восстановлению у больных 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.

Все идут по кругу и называют свой порядковый номер, пересчитываются на первый-второй; на первый-второй-третий; затем обратный счет; пересчет с хлопками в ладоши, с топаньем ногой; с подниманием руки (трудный вариант); с ходьбой на месте и вперед всегда на здоровую ногу. Можно проводить упражнения с мячом и речью. Например, логопед катит мяч по столу больному, сидящему напротив, со словами из пословицы: «Тише едешь, дальше...» Больной возвращает мяч со словом «будешь». Логопед: «Что посеешь, то и. .» Больной: «Пожнешь». 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. Вначале больной перекатывает мяч здоровой рукой, затем паретичной. По мере улучшения проговаривания роли меняются, больной говорит начало пословицы, логопед продолжает.

С подобным логоритмическим упражнением можно проводить занятие на договаривание 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...), на склонение (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.

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 звучат произведения с медленным ритмом, постепенно ритм произведений приближается к индивидуальному ритму каждого 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 содействуют сочетанные занятия музыкой и рисованием (кистью, шариковой ручкой). На занятиях с больными афазией для рисования предлагаются темы, соответствующие возрасту и необходимые для тренировки письма. Например, рисование штрихов на тему «Осенний дождь», «Парк осенью» и др. после прослушивания «Времен года» П. Чайковского. Рисование закругленных линий на тему «Метель», «Снежная баба», «Зонтик». Сочетание нескольких типов линий в одном рисунке; например, «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. Вслуши-

ваясь в музыку по теме рисунка, больной приучается слушать речь логопеда, комментирующего его рисунок, самостоятельно называть нарисованное, а затем делать подписи к рисунку. Вначале он пишет отдельные буквы, слоги, а затем слова и фразы. Обсудив с больным рисунок, логопед произносит фразу по содержанию рисунка, больной повторяет ее, прочитывает на плакате, а затем записывает со слуховым анализом, т. е. повторяя слово вслух от слога к слогу.

В течение третьего периода больные обучаются приспособительным и 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.

На логоритмических занятиях проводятся упражнения по воспитанию координации темпа движений с темпом музыки, а также с ускоренным темпом речи. Схема занятия может быть следующей:

упражнения на воспитание темпа речи и движения, ориентировку в пространстве, внимание;

гимнастические упражнения для корпуса, регуляции мышечного тонуса, координации движений;

воспитание коллективного ритма: поочередные, групповые и коллективные упражнения на восприятие и воспроизведение ритма, на фразировку, музыкальную форму;

речевые упражнения (чистоговорки, скороговорки под музыку);

упражнения с пробежками (или бегом);

заключительные упражнения.

Логоритмика 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 музыкальных примеров разнообразного характера, 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 ряд образцов классической или народной музыки.

Планы работы логопеда и логоритмиста должны сочетаться: при 3-месячном логопедическом курсе проводится 15—*27* ло. оритми-ческих занятий. Продолжительность занятия варьируется в зависимости от утомляемости больных (от 20 *до* 45 минут).

Примерные задания для воспитания темпа, внимания, ориентировки в пространстве.

Пересчитаться по порядку номеров и пройти под музыку по кругу, по окончании музыкального периода — остановка;

*

пересчитаться на 1, 2, 3, в конце музыкального периода остановиться. Первый делает боковой шаг вправо, второй — влево, третий проходит между ними. Затем задачи для всех переменить.

Задания для воспитания мышечного тонуса, координации движений.

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

Метр -4/3. Все стоят перед стулом 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. Первый такт сидят, встают и первый такт стоят. Обходят стул, сделав четыре шага слева, и становятся опять за спинкой стула, четыре шага идут назад. Выполняя упражнение, больные проговаривают слова *подойти, ждать, обойти, сесть, встать, отойти.*

делать под размер музыки в —, — и — от этого будет

4 3 2 Это упражнение можно

4 4 4 меняться число шагов

и длина остановки, а также темп произношения слов.

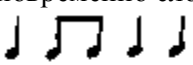
Упражнения на сложную координацию движения и слова.

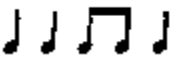
Метр4/4. Вокруг стола стоят четыре стула. Все стоят на расстоянии четырех шагов от стульев с книгами в руках. Подойти к столу на четыре шага, положить книгу на середину стола, отодвинуть стул, сесть, взять книгу, придвинуть к себе, открыть, читать, затем проделать упражнение в обратном направлении: читать, закрыть книгу, взять в руки, отложить на середину стола, встать, задвинуть стул, взять книгу со стола, отойти от стола на старое место. Одновременно проговаривать слова *принес, положил, отодвинул, сел, взял, придвинул, открыл, прочел.* Эти же слова они должны проговаривать при выполнении в обратном порядке.

Импровизация в музыке.

Все стоят на месте, по сигналу педагога начинают выполнять движения руками: перед грудью, в стороны, на бедра, вниз. При сигнале «пауза» прекращают движения, но мысленно продолжают выполнять упражнение до сигнала «руки». Движения возобновляются с того момента, на котором мысленно остановился.

Задания на воспитание коллективного ритма.

Больные слушают музыку и запоминают ее, затем воспроизводят ее ритм ногами, чередуя одновременно слова «левой, правой» в том же ритмическом рисунке  .

Больные запоминают ритмический рисунок  , затем делают движения руками в том же ритмическом рисунке, называя их: «Вверх, к плечам, в стороны, на бедра, вниз».

Импровизация в музыке.

Педагог называет звуки 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 логоритмики в системе кинезитерапии воспитываются общие и речедвигательная функции больных 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 афазией.
2. Каковы нарушения корковой нейродинамики больных 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 логоритмики можно содействовать восстановлению письма у больных афазией?

ГЛАВА ШЕСТАЯ

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ЛОГОРИТМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В РЕЧЕВОМ УЧРЕЖДЕНИИ

1. ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В настоящее время в СССР имеется широкая сеть речевых учреждений, в которых получают помощь люди с речевыми нарушениями разного возраста. Однако не во всех учреждениях имеется музыкальный руководитель и проводятся логоритмические занятия.

В педагогические штаты детских санаториев по линии Минздрава включается педагог-воспитатель по музыке: 0,5 должности в санатории на 50—125 детей или 1 должность при большем количестве коек. Музыкальные занятия проводятся в санатории два раза в неделю по 30—35 минут.

Музыкальные работники включаются в штаты стационаров и полустационаров для лиц с нарушениями речи (см. таблицу).

В тех речевых учреждениях, которые имеют в штате музыкального руководителя, необходимо проводить логоритмические занятия. В остальных учреждениях средства логоритмики следует включать в логопедические занятия или, если логопед имеет музыкальное образование, рекомендовать ему проводить занятия по логоритмике.

На лого- и музыкально-ритмических занятиях музыкальный руководитель совместно с логопедом и воспитателем решает познавательные, эстетические, воспитательные и коррекционные задачи как в процессе всего курса обучения и воспитания, так и в течение очередного занятия.

Реализуя указанные задачи, музыкальный руководитель (и воспитатель) осуществляет контроль за детьми во время бега, прыжков, лазания и т. д., так как у детей с нарушениями речи встречаются паретичность мышц, нарушения осанки, координации движений.

Музыкальный руководитель отвечает за общую постановку музыкально-ритмического воспитания в учреждении. Среди родителей и родственников лиц с речевой патологией пропагандирует вопросы логоритмического и музыкально-эстетического воспитания и образования.

В стационарах, полустационарах больниц и диспансеров большую роль в эстетическом воспитании играют подготовка и проведение тематических и заключительных концертов.

Музыкально-ритмические занятия требуют обязательного планирования: перспективного и календарного.

Перспективное планирование помогает педагогу представить последовательность включения в занятия 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 двигательной деятельности; объем умений и навыков; программное содержание по всем видам логоритмического воздействия; проверка знаний, качество исполнительства; уровень общего музыкального и певческого развития занимающихся.

При перспективном планировании уточняются задачи в соответствии с этапами логопедической коррекции. **Первый квартал** (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 и психомоторного развития каждого, намечает путь его дальнейшего развития и коррекции. При отборе репертуара учитываются даты красного календаря, времена года.

Второй квартал (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 богат тематикой зимних забав, развлечений, веселых елочных инсценировок. Во время индивидуальных занятий педагог помогает тем, кто испытывает затруднения в пении, движении, подготавливает отдельные выступления ко Дню Советской Армии, новогоднему празднику.

Третий квартал (март, апрель, май) завершает годичный коррекционный курс. В процессе занятий отмечаются значительные события: Международный женский день 8 марта, день рождения В. И. Ленина, Первое мая, Праздник Победы, а также проводы зимы, встреча весны. В процессе занятий проверяются и закрепляются результаты коррекционного обучения. Уровень усвоенных музыкально-двигательных и речевых умений проверяется у всей группы и у каждого в отдельности. В конце квартала можно планировать такие занятия, на которых проверяется 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 проводит сам и участвует в открытых занятиях. Целью их организации 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 по согласованию с логопедом. Тема занятия и вопросы к наблюдению и анализу сообщаются присутствующим заблаговременно.

2. ПОДГОТОВКА КАДРОВ. ОФОРМЛЕНИЕ ПОМЕЩЕНИЯ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ

Специального учебного заведения для подготовки логоритмиста в настоящее время не существует.

В разделе «Ведомственные документы. Устав детского сада» (пункт V, § 41, 42) сказано: «Музыкальные руководители детских садов всех ведомств назначаются из лиц, имеющих специальное музыкальное образование. Музыкальный руководитель детского

сада осуществляет правильное музыкальное воспитание детей, руководствуясь в своей работе программно-методическими указаниями народного комиссариата просвещения РСФСР»[1].

«Типовое положение о дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи», согласованное с Минздравом СССР, утвержденное Минпросом СССР 26/V 1970 года, определяет руководство дошкольными учреждениями для детей с нарушениями речи. Пункт 28 этого положения гласит: «Музыкальными руководителями назначаются лица, имеющие музыкальное образование и подготовку на курсах по обучению детей дошкольного возраста с нарушениями речи».

Музыкальные руководители, работающие в учреждениях для детей с речевыми нарушениями, обязаны повышать свою квалификацию через каждые 5 лет. Повышение квалификации возложено на органы народного образования, а непосредственная работа по осуществлению мероприятий, направленная на повышение квалификации, осуществляется дошкольными методическими кабинетами. Между тем отличия от работы в массовом детском саду весьма значительные. 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 месяце 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 общим недоразвитием речи речевые расстройства столь значительны, что дети не могут (и не должны пока) справиться с требованиями программы массового сада.

Логоритмическую подготовку получают студенты логопедического отделения дефектологических факультетов. Преподавание курса «Логопедическая ритмика» осуществляется по программе, утвержденной Министерством просвещения СССР[2].

Логопеды, подготовленные по логоритмике, более целенаправленно руководят музыкальным руководителем, его участием в коррекционной работе. Желательно, чтобы студенты дефектологических факультетов совершенствовали свои музыкальные и ритмические способности на факультете общественных профессий (ФОП).

***

Любая деятельность, а музыкальная, художественная по своему содержанию особенно, требует и соответствующей организации

---

[1] Справочник по дошкольному воспитанию/Под ред. А. И. Шустова 4-е изд. М , 1980

[2] В о л к о в а Г. А. Логопедическая ритмика. Программа педагогических инсти тутов. Для специальности «Логопедия». М., 1980.

предметно-пространственной среды, эстетически обдуманной, поскольку эстетическое отношение, чувство прекрасного проявляются в тесном контакте с действительностью, материальным окружением. В оборудование помещения для музыкально-ритмических занятий включаются технические средства: грамзапись, магнитофонная запись, радио и телевидение, диапозитивы и диафильмы[1].

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

1. Басов М. Я. Движения под музыку.— В кн.: Избранные психологические произведения.—М., 1975, с. 147—149.
2. Бейн Э. С, Овчарова П. А. Клиника и лечение афазии/ Пер. с болг.— София, 1970.
3. Березовский Б. Л. К методике выявления музыкальных способностей у детей.— Вопросы психологии, 1982, № 5, с. 94—100.
4. Богданова Е. В., Жихарева Н. Б. Основные направления дифференцированной коррекционной работы с заикающимися подростками в условиях стационара.— В сб.: Расстройства речи и методы их устранения.— М., 1975, с. 135—149.
5. Власова Н. А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. 2-е изд.— М., 1959.
6. Волкова Г. А. Проявления заикания у детей дошкольного возраста.— Дошкольное воспитание, 1976, № 1, с. 24—26.
7. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование заикающихся детей дошкольного возраста.— Л., 1982.
8. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи.— М., 1968, с. 142—188; 206—230.
9. Голощекина М. П. Средства и формы работы с детьми по развитию движения.— В сб.: Развитие движений ребенка-дошкольника /Под ред. М. И. Фонарева,—М., 1975, с. 14—43.
10. Гринер В. А. Ритм в искусстве актера.— М., 1966.
11. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений.— М., 1960.
12. Ильина Г. А. Особенности развития музыкального ритма у детей.— Вопросы психологии, 1961, № I.
13. Кеneман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. 2-е изд.— М., 1978.
14. Ковшиков В. А. Специфика заикания при различных нервно-психических расстройствах.— В сб.: Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей.—Л., 1976, с. 4—25.
15. Кузьмина Н. И., Рождественская В. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией,— М., 1977.
16. Кукуев А. А. Структура двигательного анализатора.— Л., 1966.
17. Мошков В. Н. Лечебная физическая культура в клинике нервных болезней.— М., 1982.
18. Оппель В. В. Восстановление речи после инсульта.— М., 1972.
19. Организационные основы кинезитерапии.— В кн.: Руководство по кинезитерапии / Под ред. Л. Бонева, П. Слынчева и Ст. Банкова. Пер. с болг.— София, 1978.
20. Правдина О. В. Логопедия. 2-е изд.—М., 1973.
21. Рождественская В. И., Павлова А. И. Подвижные игры для заикающегося дошкольника. 2-е изд.— М., 1967.
22. Руднева С, Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение.— М., 1972.

23. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников /Под ред. Н. А. Ветлугиной.— М., 1980.
24. Х в а т ц е в М. Е. Логопедия.—М., 1959.
25. Ц в е т к о в а Л. С. Восстановительное обучение при локальных пораже ниях мозга.— М., 1972.
26. Ш е р ш н е в а Е. Ф. Музыкально-двигательные занятия с коллективом заи кающихся детей младшего возраста.— В сб.: Из опыта логопедической работы.— М., 1955, с. 67—76.
27. Ш о с т а к Б. И. О некоторых расстройствах моторики при заикании.— В кн.: Очерки по патологии речи и голоса/Под ред. С. С. Ляпидевского.— М., 1967, вып. 3, с. 148—169.
28. Э р к м а н В. А. Проведение логопедической ритмики со взрослыми заикаю щимися. Метод, рекомендации. Ленинградский НИИ по болезням уха, горла, носа и речи,— Л., 1974.

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 нотоносцем (при отсутствии текста); в инструментальных произведениях. 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 несоразмерности 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. 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).

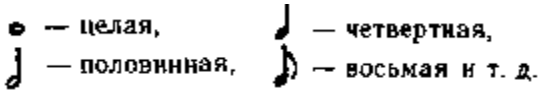
Дикция — четкое, внятное, выразительное произношение слов.

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, тр (меццо-пиано) — умеренно тихо, crescendo (крещендо) — усиливая, diminuendo (диминуэндо) — ослабляя и др.

Диссонанс — созвучие, в котором звуки не сочетаются, вызывают ощущение несогласованности.

Дистония — отклонения от нормы в тонусе мышц.

Длительность — свойство звука, определяющее его протяженность. Графически Д. обозначается так:



Доля — единица музыкального времени (звучания), разделяющаяся на сильную (ударную), слабую (безударную).

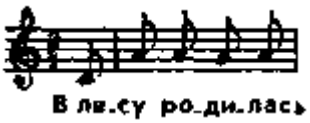
Жанр — понятие, определяющее содержание, характер, направленность музыкального произведения, например жанр оперной, симфонической, вокальной, камерной музыки. Жанровой обычно называют музыку, близко связанную с бытом (марш, танец и т. п.).

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), **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 — одноголосная последовательность звуков, объединенных смысловым содержанием.

Метр — последовательное чередование сильных и слабых долей в такте.

Минор — ладовое звучание, передающее чаще всего задумчивое, грустное настроение музыки.

Миоклония — быстрые, отрывистые подергивания отдельных мышечных групп или мышц, распространяющиеся чаще всего на мышцы конечностей.

Многоголосие — созвучное сочетание нескольких самостоятельных мелодических линий (голосов).

Модуляция — логичный, интонационный переход в другую тональность.

Мотив — наименьшее музыкальное построение, содержит обычно

одну сильную долю.

Музыкальная грамота — элементарные знания в области теории музыки.

Нота — графическое изображение звука.

Нотный стан (нотоносец) — графическое изображение из пяти горизонтальных параллельных линий для записи нот.

Нюанс — оттенок, подчеркивающий характер звучания музыки.

Паралич — полная невозможность движения органа, зависящая от поражения двигательных аппаратов центральной или периферической нервной системы.

Парез — неполный паралич.

Парафазия: а) замена звуков; б) замена слов близкими по звучанию или по смыслу.

Патогенез — внутренние механизмы возникновения и развития патологических процессов, лежащих в основе болезни.

Пауза — знак, прерывающий музыкальное звучание на определенный отрезок времени и соответствующий длительностям нот:

целая половинная четвертная восьмая

и т. д.

Персеверация — навязчивое повторение одного и того же слова, звука.

Полутон — наименьшее расстояние между двумя звуками, различными по высоте.

Праксис — предметные действия.

Размер — графическое изображение, определяющее счет (чередование долей) в данном произведении. Проставляется в начале нотной строки в виде дроби, например: 2/4 (две четверти), 3/4 (три четверти), 6/8 (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.

Синкинезия — содружественные движения.

Синкопа — смещение звукового ударения с сильной доли такта на слабую.

Стаккато — 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).

Тон — расстояние между двумя звуками, включающее два полутона.

Тональность — конкретная высота звуков определенного лада, характерного для того или иного произведения. Т. имеет свои ключевые знаки и обусловливается положением тоники на той или иной ступени звукоряда.

Транспозиция (транспонировка) — исполнение произведения (песни, пьесы) в другой тональности.

Трезвучие — аккорд, в котором три звука расположены по терциям (например, до-ми-соль). Т. может быть мажорным или минорным и, таким образом, определять лад.

Тремор — дрожание.

Фактура — сочетание различных средств музыкальной выразительности: мелодия, аккомпанемент, отдельные голоса, подголоски, тема и т. д.

Фермата — графическое обозначение дополнительного продления звучания в целях большей выразительности. **Ф.:**

Фонема — 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.

Хорея — заболевание нервной системы, основными симптомами которого являются подергивания, непроизвольные аритмичные, некоординированные сокращения мускулатуры, быстрые по темпу, наблюдающиеся как в покое, так и при движениях.

Хроматизм — полутоновое изменение высоты звуков с помощью знаков альтерации.

Эфферентный — приносящий возбуждение от центральной нервной системы к периферии.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Глава первая **Предмет логопедической ритмики**

1. Основные понятия логопедической ритмики 5
2. Объект, предмет, цель и задачи логопедической ритмики 11
3. Естественнонаучная основа логопедической ритмики 12
4. Методы исследования логопедической ритмики 19

Вопросы и задания 24

Глава вторая **Система логоритмического воспитания**

1. Из истории музыкально-ритмического воспитания 25
2. Особенности и основные звенья логопедической ритмики 34
3. Принципы логопедической ритмики **44**

Вопросы и задания 47

ЧАСТЬ ВТОРАЯ **СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ**

Глава первая **Музыка и всестороннее развитие личности**

1. Музыкально-ритмическое воздействие на детей, подростков и взрослых 48
2. Задачи музыкально-ритмического и логоритмического воспитания детей, подростков и взрослых 53

Вопросы и задания 54

Глава вторая

Средства логопедической ритмики. Методы и приемы обучения в логопедической ритмике

1. Ходьба и маршировка в различных направлениях 55
2. Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции 57
3. Упражнения, регулирующие мышечный тонус 58

4 Упражнения, активизирующие внимание 61
5 Речевые упражнения без музыкального сопровождения 62
6 Упражнения для развития чувства музыкального размера или метра 64
7 Упражнения для развития чувства музыкального темпа 67
8 Ритмические упражнения 68
9 Пение 74
10 Упражнения в игре на инструментах 76
11 Музыкальная самостоятельная деятельность 79
12 Игровая деятельность 81
13 Упражнения для развития творческой инициативу 85
14 Заключительные упражнения 86
15 Наглядные, словесные и практические методы обучения 87
Вопросы и задания 90

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИК

Глава первая

Обследование состояния психомоторики лиц с речевыми нарушениями

Вопросы и задания **98**

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 заикающихся детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста 100
2 Нарушения моторной, эмоционально волевой сфер и произвольного поведения у заикающихся подростков и взрослых 104
3 Содержание логоритмических занятий с заикающимися 107
4 Зависимость логоритмического воздействия на заикающихся от этапа коррекционной работы 116
Вопросы и задания 119

Глава третья

Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы по устранению фонетико-фонематических нарушений

1 Нарушения моторной, эмоционально-волевой сфер и произвольного поведения у лиц с дислалией, дизартрией, нарушениями голоса 119
2 Особенности использования логоритмических и музыкально ритмических средств при устранении дислалии, дизартрии, нарушений голоса 124
Вопросы и задания 142

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 144
2 Поэтапное использование логоритмических средств в процессе логопедической работы с детьми с алалией 147
Вопросы и задания 165

Глава пятая

Логопедическая ритмика в реабилитационных методиках по восстановлению речи у больных афазией

1 Нарушения двигательной сенсорной эмоционально волевой сфер и произвольного поведения больных афазией 166
2 Кинезитерапия больных афазией в системе восстановительного обучения 168
Вопросы и задания 177

Глава шестая

Организационно-методические указания по логоритмическому воспитанию в речевом учреждении

1 Задачи и содержание работы музыкального руководителя 177
2 Подготовка кадров Оформление помещения для занятий 179
Вопросы и задания 181

Литература 182

Словарь специальных терминов . 184