

Г. Р. ШАШКИНА

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Рекомендовано

*УМО по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 050715 (031800) — Логопедия*

УДК 616.22-008.5(075.8)

ББК 74.3я73

Ш329

*Издательская программа «Специальная педагогика и специальная психология
для педагогических вузов и колледжей»*

Руководитель программы —
доктор педагогических наук, профессор *Н. М. Назарова*

Рецензенты:

доктор медицинских наук, профессор *Л. И. Белякова*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики

МГПУ *Е. А. Медведева*;

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

МГПУ *О. Г. Приходько*;

кандидат педагогических наук, старший логопед
Восточного округа г. Москвы *Т. Д. Барменкова*

Шашкина Г. Р.

Ш329 Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Гульнара Рустэмовна Шашкина. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 192 с.

ISBN 5-7695-1857-X

В учебном пособии рассматриваются современные представления о фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФН), об общем недоразвитии речи (ОНР), заикании у детей; описываются структура и содержание коррекционной работы логопеда детского сада в группе для детей с нарушениями речи; раскрывается специфика проведения логоритмических занятий с этими детьми; представлены планы-конспекты занятий по логопедической ритмике для детей с ФФН и ОНР.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезно также воспитателям и учителям-дефектологам, логопедам и музыкальным руководителям дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи.

УДК 616.22-008.5(075.8)

ББК 74.3я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», воспроизведение его любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Шашкина Г. Р., 2005

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2005

ISBN 5-7695-1857-X

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

РАЗДЕЛ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ

Глава 1. Понятие «логопедическая ритмика»	6
Глава 2. История развития логопедической ритмики в России и за рубежом	9
Глава 3. Психофизиологический механизм взаимодействия движения и речи	15

РАЗДЕЛ II

ОБСЛЕДОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ

Глава 1. Закономерности развития моторики у детей в норме и при патологии	21
Глава 2. Методы обследования моторных функций	24

РАЗДЕЛ III

СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Глава 1. Музыкально-двигательные средства логопедической ритмики	36
Глава 2. Двигательно-речевые средства логопедической ритмики	39

РАЗДЕЛ IV

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Глава 1. Логопедические и логоритмические занятия с дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи	45
Глава 2. Логопедические и логоритмические занятия с детьми, имеющими ОНР первого уровня	56
Глава 3. Логопедические и логоритмические занятия с детьми, имеющими ОНР второго уровня	76

Глава 4. Логопедические и логоритмические занятия с детьми, имеющими ОНР третьего уровня	82
Глава 5. Логоритмические занятия для детей с заиканием	84
Глава 6. Музыкальные занятия в логопедических группах	88

РАЗДЕЛ V

ПЛАНЫ-КОНСПЕКТЫ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Глава 1. Планы-конспекты занятий по логоритмике с детьми, имеющими ОНР первого уровня	97
Глава 2. Планы-конспекты логоритмических занятий с детьми, имеющими ОНР второго уровня	111
Глава 3. Планы-конспекты логоритмических занятий с детьми, имеющими фонетико-фонематическим недоразвитие речи и ОНР третьего уровня	135
Приложение. Комментарии к ответам на вопросы по материалу раздела IV	179
Литература	187

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современной логопедии принцип раннего и комплексного коррекционного воздействия на детей с речевыми нарушениями является приоритетным. При этом исходят из того, что дошкольный возраст — период, наиболее благоприятный для развития и формирования речи у детей. От того, насколько эффективно проводится работа в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе.

Логопедическая ритмика — одно из средств развития и совершенствования моторики и речи дошкольников с речевыми нарушениями. Сочетание движения, музыки и речи на логоритмических занятиях повышает эффективность логопедической работы в целом.

Дети с нарушениями речи, составляющие контингент логопедических групп дошкольных образовательных учреждений, представляют собой сложную и разнородную группу как по тяжести проявления дефекта, так и по природе его возникновения. Учет этих факторов, а также знание системы логоритмической работы и умелое применение средств и методов коррекционной работы способствуют более быстрому и эффективному преодолению речевых нарушений у детей.

Автор пособия, опираясь на собственные научно-методические разработки, личный опыт практического проведения логоритмических занятий с детьми, имеющими фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи, излагает свой подход к проведению логоритмических занятий с данным контингентом детей.

В разделе I дается определение основных теоретических понятий, связанных с изучаемым предметом, представлена история развития логоритмики в России и за рубежом, показан психофизиологический механизм взаимодействия движений и речи.

В разделе II раскрываются структура и содержание обследования психомоторных функций у дошкольников с нарушениями речи, здесь дан сравнительный анализ моторики детей с нормальным развитием речи и с речевыми расстройствами.

Основу раздела III составляет анализ средств логопедической ритмики.

В разделе IV характеризуются особенности всех сторон речи дошкольников при фонетико-фонематическом недоразвитии (ФФН), при общем недоразвитии речи (ОНР) и заикании, раскрыты во-

просы организации работы логопеда в группе для детей с ФФН и ОНР, изложено содержание, показана структура логоритмических занятий, вопросы организации и проведения музыкальных занятий в логопедических группах.

В конце разделов приведены контрольные вопросы, которые позволяют студенту проверить уровень подготовленности.

Раздел IV, занимающий особое место в структуре пособия, снабжен тестовыми заданиями, ключ к которым помещен в приложении.

В разделе V представлены планы-конспекты логоритмических занятий для детей с ФФН и для детей с ОНР, соответствующие уровню их речевого развития.

Содержание логоритмических занятий для детей с нарушениями речи зависит от речевых и двигательных возможностей детей, от общелогопедических задач.

В планах-конспектах занятий для детей с первым уровнем речевого развития показано, как можно использовать неречевые средства логопедической ритмики. Включение речевых средств направлено на развитие понимания речи, развитие самостоятельной речи на основе подражательной деятельности, формирование двусоставного простого предложения.

В планах-конспектах занятий для детей со вторым уровнем речевого развития можно видеть, как постепенно музыкально-двигательные средства логоритмики замещаются речевыми, направленными на развитие понимания форм слов, практическое усвоение грамматических категорий, формирование ритмико-слоговой структуры слова.

Планы-конспекты занятий для детей с третьим уровнем речевого развития и детей с ФФН включают речевые задания, имеющие целью практическое усвоение лексико-грамматических средств языка, формирование полноценной звуковой стороны речи и развитие связной речи.

В пособии использованы игры, упражнения из книг: *Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П.* Как помочь заикающимся школьникам (М., 1995); *Власова Т.М., Пфафенродт А.Н.* Фонетическая ритмика (М., 1997); *Лопухина И.С.* Логопедия. Звуки, буквы и слова (СПб., 1998); *Цвынтарный В.* Играем, слушаем, подражаем — звуки получаем (СПб., 1998); *Шетинин М.* Дыхательная гимнастика Стрельниковой (М., 1999).

Музыкальный материал взят из книги «Музыкально-двигательные упражнения в детском саду» (Сост. Е. П. Раевская и др. — М., 1991), из аудиокассет «77 детских песен на слова Ю.Энтина» («Мелодия», Гостелерадиофонд, 2003), «Танцы народов мира» («Мелодия», 2000), «Звуки родной природы» («Мелодия», 1977).

Автор надеется, что изучение курса «Логопедическая ритмика» поможет будущим специалистам получить четкие представления

об особенностях моторики и речи дошкольников с речевыми нарушениями, о специфике коррекционной работы с ними и вооружит их знаниями, необходимыми в их профессиональной деятельности.

Автор выражает благодарность за помощь, оказанную при работе над данным пособием: Беляковой Лидии Ивановне — профессору, доктору медицинских наук, зав. кафедрой логопедии МГПУ; Медведевой Елене Алексеевне — доценту, кандидату педагогических наук, сотруднику кафедры специальной психологии МГПУ; Фомичевой Марии Федоровне — доценту кафедры логопедии МГПУ; Приходько Оксане Георгиевне — доценту, кандидату педагогических наук, декану факультета коррекционной педагогики и специальной психологии МГПУ; Русецкой Маргарите Николаевне — кандидату педагогических наук, сотруднику кафедры логопедии МГПУ.

РАЗДЕЛ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ

Глава 1

ПОНЯТИЕ «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА»

Логопедическая ритмика — это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь.

Основная цель логоритмики — преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы. В соответствии с целью определяются коррекционные, образовательные и воспитательные задачи логоритмики.

К коррекционным задачам относятся: преодоление основного речевого нарушения, развитие дыхания, голоса, артикуляции, а также развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти и произвольного внимания) во всех видах моторной сферы (общей, мелкой, мимической и артикуляционной).

В образовательные задачи входит формирование двигательных навыков и умений, знакомство с разнообразием движений, с пространственной организацией тела, с некоторыми музыкальными понятиями («музыкальный метр», «размер», «темп», «регистр»).

К воспитательным задачам относятся воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и речи.

На логоритмических занятиях развитие психомоторики осуществляется на неосознанном, произвольном уровне. Достигнутые успехи в развитии двигательной сферы помогают организовать речь.

Для понимания содержания понятия «логопедическая ритмика» необходимо определить, что такое ритмика вообще.

В основе жизни человека лежит движение, являющееся, по выражению Г. А. Волковой, одним из основных механизмов уравновешивания в системе «организм — среда». В процессе жизни организм человека совершенствуется структурно и функционально.

В основе движения лежат двигательное умение и двигательный навык.

Двигательное умение — это владение, в той или иной степени, техникой действия, которое требует повышенной концентрации внимания на составных частях движений и способах решения двигательной задачи.

Двигательный навык — это высокая степень владения техникой действия, при которой управление движением происходит автоматизированно и отличается высокой надежностью.

Каждое движение осуществляется в определенном ритме. Понятие «ритм» имеет широкое употребление: можно говорить о ритме дыхания, ритме работы сердца, стихотворном ритме, ритме прозаической речи, ритме времен года, суток, ритме работы. Понятие «ритм» характеризуется основным признаком — наличием временного или пространственного порядка правильного чередования явлений, предметов, процессов.

В педагогическом аспекте **ритмика** — это система физических упражнений, построенная на связи движений с музыкой. Такие упражнения развивают чувство ритма — способность улавливать чередование сильных и слабых долей музыкального метра и воспроизводить ритмический рисунок с помощью того или иного движения: постукивания ногой, качания головой, размахивания рукой и т. п. Без телесных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный, который имеет и моторную, и эмоциональную природу.

Музыкально-ритмическое воспитание — это развитие музыкально-ритмического чувства, способности активно переживать и отражать в движении временной ход музыкального произведения.

Методику развития ритмических способностей впервые обосновал швейцарский педагог и музыкант Э. Жак-Далькроз (1913). Рассматривая ощущение, которое возникает при восприятии ритма, как особое проявление человеческой психики, он предложил развивать на его основе чувство музыкального ритма, ритма стиха, ритма движений.

Основные положения этой теории легли в основу музыкально-ритмического воспитания детей в нашей стране. В дошкольной системе обучения и воспитания детей развитие ритмических способностей осуществляется на музыкальных занятиях, а развитие моторных качеств — на занятиях по физической культуре.

В ходе музыкальных занятий осуществляется систематическое, целенаправленное воспитание музыкальных способностей каждого ребенка. Занятия включают различные виды деятельности: пение, слушание музыки, музыкально-ритмические упражнения, игру на детских музыкальных инструментах. Основные задачи музыкальных занятий — воспитание интереса к музыке, к музыкальным произведениям разного жанра; развитие мелодического и звуковысотного слуха; совершенствование навыков в пении и в движении под музыку.

Музыкально-ритмические движения тесно связаны с развитием общих движений, что осуществляется на занятиях по физической культуре. Задача этих занятий — развитие основных качеств общей моторики: мышечного тонуса, координации движений, переключаемости движений, двигательной памяти. Умение владеть своим телом формируется с помощью ходьбы, бега, прыжков, перестроений, спортивных игр.

Развитие физических умений и ритмических способностей идет на протяжении всего дошкольного возраста — с 3 до 7 лет, что готовит детей к возрастающим нагрузкам в школе.

У детей с нарушениями речи имеются существенные отклонения в речевом и психомоторном развитии.

В группе для дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обучаются дети с дислалией и со стертой дизартрией.

У детей с дислалией не отмечается серьезных нарушений общей моторики. В большей мере у них страдает мелкая и артикуляционная моторика, слухоречевой ритм. У детей со стертой дизартрией мышечный тонус повышен, нарушена статическая и динамическая координация движений, переключаемость движений, темп и ритм. Эти особенности характерны для всей моторной сферы, т.е. как для общей моторики, так и для моторики мимической, мелкой и артикуляционной.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны недостаточная сформированность основных двигательных умений и навыков, общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Их движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость, снижены двигательная память и внимание.

У детей с заиканием нарушается темпо-ритмическая организация движений, заметно страдает координация движений.

Занятия физической культурой и музыкальные занятия не решают коррекционных задач по развитию психомоторики детей с нарушениями речи. Наиболее эффективным средством развития психической и моторной сферы этих детей являются занятия логопедической ритмикой, которая базируется на использовании связи слова, музыки и движения.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Современные представления о значении ритма в развитии движений

Любое движение совершается человеком в определенном ритме. Чувство ритма свойственно каждому. В трудовом действии ритм определяется логикой трудового процесса. Из трудового ритма развился ритм художественный: музыкальный, поэтический, танцевальный.

Ритм выступает и как некая универсальная космическая категория.

«Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма»¹, — говорил Э. Жак-Далькроз (1913).

Основной признак ритма принято видеть в более или менее строгой периодичности повторения того или иного явления.

Б. М. Теплов считает, что ритм есть определенная организация процесса во времени, которая предполагает в качестве необходимого условия ту или другую группировку следующих друг за другом раздражений.

Обязательным условием ритмической группировки (и ритма вообще) является наличие акцентов, т. е. более сильных и выделяющихся в каком-либо отношении раздражений. Без акцентов нет ритма. Хотя понятие ритма прежде всего связывается с особенностями чередования явлений во времени, но можно говорить и о «пространственном ритме» на примере живописи, скульптуры, архитектуры, декоративного искусства. Итак, ритм как всеобъемлющее понятие характеризуется признаком временного или пространственного порядка предметов, явлений, процессов.

Восприятие музыкального ритма всегда сопровождается моторными реакциями, кинестетическими ощущениями. Это могут быть мышечные сокращения языка, мышц головы, челюстей, пальцев ног; напряжение, возникающее в гортани, голове, грудной клетке и конечностях; одновременная стимуляция мышц-антагонистов, вызывающая смену фаз напряжения и расслабления без изменения пространственного положения органа.

Наиболее активно моторные реакции проявляются при восприятии музыкального акцента. При этом движения могут быть действительными и воображаемыми.

¹ Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций. — СПб., 1913. — С. 5.

Действительные движения выражаются внешне: это могут быть постукивание ногой, качание головой, размахивание рукой, производимые иногда бессознательно: человек, не замечая, отбивает такт ногой или рукой.

Воображаемые движения не проявляются внешне, слушающий представляет их мысленно.

Жак-Далькроз утверждал, что всякий ритм есть движение и в развитии чувства ритма участвует все наше тело.

Он считал, что без телесных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный.

Поскольку движение, само по себе, оказывает определенное воздействие на организм человека, оно применялось в качестве профилактического и лечебного средства еще во времена зарождения медицины.

Лечение посредством движения в настоящее время предполагает использование различных форм движения в качестве лечебного фактора. Современные болгарские ученые Л. Бонев, Т. Слинчев, Ст. Банков предлагают для обозначения данного вида воздействия термин «кинезитерапия».

Лечебная ритмика является частью кинезитерапии. Ее задача состоит в том, чтобы с помощью системы физических упражнений и музыки развить чувство ритма и использовать его в лечебно-коррекционных целях.

Составным звеном лечебной ритмики является ритмика логопедическая.

Из истории музыкально-ритмического и логоритмического воспитания в России и за рубежом

Создатель метода ритмической гимнастики, швейцарский педагог и музыкант Э. Жак-Далькроз (1865—1950), выделил музыкальную ритмику в отдельную отрасль музыкальной педагогики и в своей практике культивировал «ритмическое чувство само по себе». Регулятором движения Жак-Далькроз сделал музыку. Ученики должны были упражняться в координации своих движений со звучащей музыкой, так как именно музыка представляет собой идеальный образец организованного движения. Она дает четкие представления о соотношении между временем, пространством и движением.

У Жака-Далькроза учились русские преподаватели ритмики Н. Г. Александрова, 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).

Члены Московской ассоциации ритмистов (Н. Г. Александрова, В. А. Гринер, Ю. А. Двоскина, Н. П. Збруева, Е. В. Конорова,

М.А. Румер, Е.В. Чайнова) считали (1930), что, кем бы ни выросл ребенок, он должен ритмически развиваться, чтобы получить ряд навыков и представлений, которые отразятся благоприятным образом как на его психофизическом здоровье, так и на его профессиональных качествах.

Под руководством проф. В.А. Гиляровского в 1932 г. в нервно-психиатрической лечебнице им. Соловьева была создана особая система лечебной ритмики для детей и взрослых. На практике эта система была реализована В.А. Гринер. Работая с душевнобольными, она опиралась на коллективное начало, используя для этого заложенные в системе возможности.

Лечебная ритмика находит в 30-е годы применение и в логопедических учреждениях. 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.

По инициативе В.А. Гиляровского и Н.А. Власовой логопедическая ритмика использовалась в работе с заикающимися дошкольниками. В.А. Гринер и Ю.А. Флоренская (1941) поставили вопрос о разработке специальной логопедической ритмики для занятий с заикающимися с целью улучшения их речи. Авторы предложили принципы проведения логоритмических занятий с заикающимися, описали некоторые особенности моторных нарушений при заикании. В.А. Гринер подчеркивала, что в логопедической ритмике особое внимание уделяется слову, и в этом состоит ее коренное отличие от ритмического воспитания вообще.

Практический материал для занятий с заикающимися детьми разработала и изложила в 1941 г. Н.С. Самойленко в статье «Ритмика с логоневротиками дошкольного возраста». Она классифицировала упражнения по степени трудности с учетом нарушения моторики заикающихся детей и определила основные принципы проведения занятий.

В 40-е годы логопедическая ритмика в нашей стране вошла как необходимая часть в комплекс воздействия на больных афазией. В этом случае логоритмика применяется прежде всего при расстройствах музыкальной стороны речи (просодия речи).

В 50—70-е годы появились первые работы по логопедической ритмике в системе устранения заикания у детей, подростков и взрослых.

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, сочетающих слово с движением. Ритм производимых движений способствует нормализации речи.

В работах Е.Ф. Шершневой, Е.Ф. Рау (1955) отмечается значение логопедической ритмики в коррекции заикания у детей пред-

дошкольного возраста. Е. Ф. Шершнева предлагает конкретный материал для детей 2—3 лет: выбор песенок, игр, хороводов, методических приемов обусловлен возрастом детей и особенностями их нервно-психического состояния.

Логопедическая ритмика в 70—80-е годы по-прежнему привлекает внимание исследователей лишь в отношении заикающихся.

Н. А. Тугова (1968) разрабатывает систему коррекционно-воспитательных упражнений для музыкально-ритмических занятий с заикающимися с целью воспитания у них произвольного внимания и поведения.

В. И. Дресвянников (1972), исследуя особенности моторики заикающихся школьников VI—VIII классов, выявляет зависимость между развитием моторики и экспрессивной речи, между степенью заикания и степенью нарушения моторики и предлагает систему физических упражнений для устранения заикания у школьников 12—15 лет.

Вопрос о логоритмике в системе коррекционной работы по преодолению заикания у детей дошкольного возраста разрабатывает Н. А. Рычкова (1984, 1987) и предлагает приемы обследования моторики у заикающихся детей дошкольного возраста. Проблемой логопедической ритмики для заикающихся занимаются также А. В. Крапухин и А. А. Высоцкая (1979).

Использование логопедической ритмики при коррекции невротического и неврозоподобного заикания у взрослых описано в работах Л. И. Беляковой и Е. В. Оганесяна (1981, 1998).

Однако в 1976 г. Г. А. Волковой был представлен разнообразный логоритмический материал, который можно использовать в различных реабилитационных методиках, и в 1985 г. в книге «Логопедическая ритмика» ею была предложена методика занятий при разных формах нарушений речи.

Таким образом, логопедическая ритмика находит более широкое применение в различных реабилитационных методиках как самостоятельное средство коррекционного воздействия.

За рубежом логопедическая ритмика как коррекционная система многие годы тщательно разрабатывалась и использовалась дефектологами-практиками при коррекции и лечении взрослых и детей, страдающих различными заболеваниями.

Во многих трудах рассматривался вопрос о роли логопедической ритмики вообще (Arard, Auyette, Франция, 1992), о синхронизации ритмического моторного поведения (Ilmberger, Muller, Poppel, Mates, Германия, 1990), о ритмической организации движений (Baily, Англия, 1991), о восприятии ритмических рисунков взрослыми (Handel, США, 1992), о психофизиологии ритмического движения (Beek, Turvey, Schmidt, Нидерланды, 1990).

Большой интерес представляют разработки, рассматривающие связь логоритмики с музыкой и музыкальным ритмом. О некоторых

аспектах планирования движений в музыкальном спектакле пишет D. Baily (Лондон, 1990). В. Morrongiello (Канада, 1991) описывает опыты обучения детей восприятию музыки, в частности ее ритмической и тональной организации. Ряд авторов из США разрабатывают вопросы структурирования ритмических движений у взрослых.

О влиянии логоритмики на дыхательные и сердечно-сосудистые процессы пишет немецкий автор P. Grossman (1992).

Особое внимание уделяется вопросу об использовании логоритмики для социальной адаптации лиц с умственной отсталостью и о ритмическом моторном поведении детей с болезнью Дауна (ряд авторов из США и Германии, 1992).

Широко используется логоритмика в работе с глухими (Тук-Мунгау, США, 1992), некоторые американские авторы рассматривают в своих работах вопрос о мелодической и ритмической организации речи детей с пониженным слухом и нормально слышащих, о мелодическом, ритмическом и тембровом восприятии взрослых со сниженным слухом.

Особое место занимает логоритмика при работе над речью.

Различные речевые нарушения быстрее и легче преодолеваются с помощью курса логопедической ритмики.

Так, методика музыкально-ритмического воспитания за рубежом применялась в 60-е годы польским логоритмистом А. Розенталь. Она предприняла попытку ввести элементы ритмопластики в логопедическую работу. Ее терапевтическая методика была направлена на реабилитацию заикающихся.

Э. Килинска-Эвертовска (Чехословакия) определила условия выполнения точного и координированного движения в сопровождении музыки и сделала вывод, что такая система занятий формирует у детей чувство ритма и музыкальность и может широко применяться в реабилитации и терапии различных расстройств и заболеваний.

Суть методики немецкого музыканта и педагога К. Орфа¹ заключается в максимальном развитии активности детей через музыку и танец. Основу занятий составляет синтез слов, музыки и движения.

S. Weinst (Германия, 1992) утверждает, что дети, имеющие речевые затруднения, преодолевают их в процессе развития ритмических способностей.

Работа Leung и Robson (Канада, 1990) посвящена вопросу ритмической организации движений у заикающихся. Ряд английских авторов исследуют ритмический рисунок речи заикающихся и нормально говорящих взрослых. Об использовании ритма как организующего начала речи пишут Pitt и Samuel (США, 1990).

¹ Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л. А. Баренбойма. — Л., 1970.

Курс ритмической терапии для пациентов с психическими отклонениями предлагают немецкие психологи (1991).

Интересным представляется сообщение японского ученого Sato-Gyo (1992) об использовании различных методов обучения девочки-калеки школьного возраста. Основным приемом обучения девочки было замедленное и ритмическое копирование ею японских иероглифов.

Таким образом, логопедическая ритмика за рубежом используется как коррекционная методика для лиц с различными отклонениями развития, в том числе и с речевыми.

Значение ритмического и логоритмического воздействия для развития моторики и речи

В. М. Бехтерев (1928) выделял следующие цели ритмического воспитания: необходимо выявить ритмические рефлексы ребенка, настроить его организм отвечать на определенные раздражители (слуховые и зрительные), установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденных детей и растормозить заторможенных, урегулировать неправильные и лишние движения.

В. А. Гиляровский (1932) писал, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, моторику, настроение, способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активированию коры головного мозга.

Е. В. Чайнова, Е. В. Конорова (1935) считали, что логопедическая ритмика развивает внимание (его концентрацию, объем, устойчивость, распределение) и память (зрительную, слуховую, моторную, комплексную).

В. А. Гринер (1951) указывала, что логопедическая ритмика может быть использована как психотерапевтический, коллективно-психологический метод, в котором определенную роль играет музыкотерапия.

В. А. Гринер (1958), Н. С. Самойленко (1941), Н. А. Власова (1959), Ю. А. Флоренская (1936) подчеркивали благоприятное влияние ритма на болезненные отклонения в психофизическом состоянии человека и его воздействие на интеллектуальную и эстетическую сферу.

Г. А. Волкова считает, что «логопедическая ритмика может быть включена в любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией»¹.

¹ Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. — М., 1985. — С. 11.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДВИЖЕНИЯ И РЕЧИ

Речь — специфическое проявление психической деятельности человека. Функции речи отличаются сложным генезом. Они развиваются по законам условных рефлексов и зависят от характера и формы речевых раздражителей.

Поскольку речь является функцией мозга, изучение ее механизма связано с пониманием вопросов, касающихся работы мозга в целом и локализации его функций.

В процессе речевой коммуникации принимают участие многие анализаторы, но ведущую роль играют два из них: речедвигательный и речеслуховой.

В коре головного мозга, по И. П. Павлову, происходят две основные группы процессов: анализ средовых воздействий (распознавание — гнозис) и организация ответных реакций (выработка и осуществление программы действия — праксис).

Автоматическое регулирование движений органов речи в соответствии с заданной программой обеспечивается системой обратной связи.

Любой двигательный акт не может быть выполнен без обратного, афферентного контроля. Неврологической основой этого контроля является система глубокой чувствительности, которая формирует двигательные центры о положении и тоне органов движения.

Ведущую роль афферентного, кинестетического контроля в регуляции движений раскрыли выдающиеся советские физиологи Н. А. Бернштейн и П. К. Анохин.

По каналу обратной связи постоянно поступает информация о ходе выполнения движения (что дает возможность систематической коррекции выполняемого движения).

Механизм целенаправленного действия представляет собой сложнейшую функциональную систему. Важнейшие процессы, свойственные ей:

1. Включение двигательных автоматизмов.
2. Синтез афферентных сигналов для формирования двигательной задачи и создание программы действия.
3. Кинестетический контроль и формирование новых моторных автоматизмов.

Весьма важны исследования, дающие знания о связи и зависимости общей и речевой моторики.

Исследования по физиологии движений и физиологии активности Н. А. Бернштейна (1966) показали иерархическую уровневую систему регуляции двигательных функций, в том числе и речи.

Проблемой исследования психомоторики занимались многие отечественные и зарубежные авторы.

М. О. Гуревичем Н. И. Озерецким в их совместной монографии (1930) была предложена монометрическая шкала, предназначенная для исследования психомоторики детей от 4 до 16 лет.

В отечественной литературе был опубликован целый ряд работ, в которых использовалась данная методика и которые были посвящены разным аспектам психомоторных расстройств у детей при психопатиях (Ф. Б. Иофес, 1935), олигофрении (М. И. Доценко, 1935), заикании (Б. И. Шостак, 1966).

В период с 40-х и до начала 70-х годов методика Н. И. Озерецкого была практически забыта в нашей стране и исследования по ней почти не проводились, в то время как за рубежом она стала широко известна и ее использовали в своих исследованиях на разных континентах детей Е. Kiphard (1969), Н. Regel (1964), G. Reinert (1964), E. Fleishman (1954, 1956), St. Vandenberg (1964), I. Schilling (1970), H. Wegener (1963) и др.

Авторы вносили в методику Н. И. Озерецкого дополнения, связанные со спецификой системы здравоохранения и педагогики той или иной страны, собственными взглядами на проблему, с особенностями языкового оформления инструкций. В настоящее время наиболее популярной за рубежом остается американская модификация методики, предложенная Линкольном. В 70-е годы в нашей стране методика Н. И. Озерецкого была всесторонне проверена, обоснована и апробирована Е. В. Шагинян (1973) на здоровых детях и на детях с энцефалопатией.

Эта методика была несколько видоизменена Н. А. Рычковой (1984, 1987) в работе с заикающимися дошкольниками.

В исследованиях, посвященных вопросам моторики и речи, указывается на связь речи и выразительных движений (М. О. Гуревич, 1930; А. А. Леонтьев, 1969), связь между двигательным и речевым анализаторами (А. Г. Иванов-Смоленский, 1935; Н. Н. Трауготт, Л. Я. Балонов, А. Е. Личко, 1957; А. Р. Лурия, 1969; Н. П. Тяпугин, 1966), связь особенностей произношения с характером артикуляторных движений (В. А. Куршев, 1973).

Имеются исследования, свидетельствующие о зависимости общего психического развития от развития произвольной лицевой (мимической) моторики (Л. А. Квинт, 1931; М. И. Доценко, 1935).

Особое значение исследователи придавали связи состояния общей моторики и речи при заикании. В. А. Гиляровский (1932) отмечал, что запоздалое развитие речи в большинстве случаев представляет собой проявление общего недоразвития моторики.

М. Ф. Брунс (1935), исследуя моторику заикающихся детей, пришла к выводу, что у них имеется выраженная отсталость в общем моторном развитии, причем она считала нарушение речевых функций проявлением общемоторной аномалии.

Анализируя особенности моторики заикающихся школьников, В. И. Дресвянников (1975) указывал на параллельность и взаимосвязанность речевого и общемоторного онтогенеза, подчеркивая, что изменение моторики и речи в ходе коррекционной работы происходит почти параллельно друг другу.

Отдельные исследования доказывают, что между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи у детей существует взаимозависимость (Л. Ф. Фомина, 1971; М. М. Кольцова, 1973). М. М. Кольцова пришла к выводу, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат¹ — и что мозговую проекцию кисти руки можно считать еще одной речевой зоной мозга.

В. И. Лубовский (1978) вслед за М. М. Кольцовой (1973) считает неопровержимо доказанным, что развитие движений в дошкольном возрасте оказывает благоприятное влияние на формирование речи. Он указал на теоретическое и практическое значение раскрытия взаимовлияний двигательного анализатора и словесной системы.

Отмечая важность исследования произвольных движений, А. В. Запорожец (1960) указывал, что их формирование у человека происходит при участии речи, имеющем абстрагирующую и обобщающую функцию.

Е. М. Мастюкова придавала большое значение тому, что речь тесно связана онтогенетически, анатомически и функционально с двигательной системой. Подчеркивая, что речь оказывается наиболее уязвимой к воздействию различных вредных факторов на центральную нервную систему, Е. М. Мастюкова (1978) обнаружила у детей с церебральной патологией, на всех этапах их возрастного развития, зависимость между динамикой развития речи и моторики.

Механизму взаимодействия движения и речи серьезное исследование посвятил Н. А. Бернштейн. Поскольку человек совершает движения, различающиеся по степени произвольности, то и степень управления этими движениями различна. Н. А. Бернштейн в 1966 г. выдвинул теорию уровневой организации движений. Разрабатывая иерархическую систему регуляции двигательных функций, он отнес речь к высшему уровню организации движений. Это кортикальный речедвигательный уровень символических координаций и психологической организации движений. При этом речь оказывается неразрывно взаимосвязанной со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций.

Согласно этой теории, система регуляции двигательной деятельности человека включает в себя пять основных уровней: I, II —

¹ Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — М., 1979. — С. 165.

подкорковые (руброспинальный и таламопаллидарный), III, IV, V — корковые (пирамидно-стриарный, кортикальный праксический и кортикальный речедвигательный).

Рассмотрим функциональное назначение и контингент движений каждого уровня.

В основе I, руброспинального, уровня (или уровня палеокинетических регуляций) лежит неосознаваемый мышечно-силовой рефлекс, обеспечивающий бессознательную произвольную регуляцию тонуса мускулатуры тела, статическую выносливость и координацию движения.

Пример регуляции двигательного акта — катание ладонью шариков, хватание предмета, принятие и удержание позы, обмахивание веером.

Основой II, таламопаллидарного, уровня (уровня синергий и штампов) является более осознаваемый суставно-пространственный компонент проприоафферентации. Им обеспечивается коррекция, внутренняя увязка целостного движения, согласование его составных частей.

Он отвечает за выразительность движений, мимику, пантомику, пластику. Движения этого уровня автоматичны, машинальны и не могут измеряться (одевание, умение бороться, круговые движения рукой в гимнастическом или хореографическом упражнении).

III, пирамидно-стриарный, уровень (уровень пространственного поля) подразделяется на 2 подуровня.

В основе нижнего подуровня лежит контроль зрения над движением. Нижний подуровень пространственного поля осуществляет оценку направления движений и дозирования силы по ходу движения (шнурование, причесывание, перелистывание, слежение за движущимся пальцем, обведение фигуры, например круга, на бумаге).

В основе верхнего подуровня находятся синтетическая афферентационная система зрительно-пространственного поля. Верхний подуровень осуществляет контроль за нижним подуровнем и обеспечивает максимальную целевую точность (закатывание шариков в лунки, вдвигание нити в иголку, прыгание до черты, черчение).

В основе IV, кортикального праксического, уровня (предметного, теменно-премоторного) лежит смысловая афферентация, направленная на целесообразное манипулирование с данным объектом.

Этот уровень регуляции обеспечивает самообслуживание в широком смысле, все предметные трудовые и производственные действия, спортивные игры, осознание правой и левой стороны тела, ощупывание, примеривание, сравнение (например, круговое движение руки при распутывании узла или работе иглой).

Движения V, кортикального речедвигательного, уровня (высшего уровня символических координаций и психологической орга-

низации движений) есть вспомогательное средство для воспроизведения непредметных, абстрагированных отношений.

В контингент движений этого уровня входят содержание и смысл решаемой задачи, понимание чужой и собственной речи, письменное и устное выражение своих мыслей, музыкальное, хореографическое исполнение. Действия этого уровня основываются на образном мышлении.

Нарушения движений на разных уровнях очень специфичны и требуют строго дифференцированных методов коррекции.

При патологии регуляции движений I уровня основной целью будет развитие статической выносливости и произвольной регуляции мышечного тонуса; при нарушении II уровня — развитие гибкости и подвижности тела, непрерывности движения, динамической координации, мимической моторики и орального праксиса, выразительности движений и просодической стороны речи; III — развитие силы, быстроты и точности движений, динамической координации; IV — развитие сообразительности и внимания, находчивости и памяти; V — развитие фантазии, эмоций, сочетаемости движений с речью, умения выполнять действия по словесной конструкции.

Таким образом, в основе уровневой теории организации движений лежит принцип связи общей моторики и речи. Необходимые качества движений органов артикуляционного речевого аппарата следует развивать путем совершенствования аналогичных свойств общей моторики.

Контрольные вопросы и задания

1. Что собой представляет логопедическая ритмика?
2. Кто является объектом логопедической ритмики?
3. Что является предметом логопедической ритмики?
4. Каковы основные цели ритмического воспитания, сформулированные В. М. Бехтеревым?
5. Какие основные задачи решает логопедическая ритмика?
6. Что включают в себя образовательные задачи?
7. Что входит в коррекционные задачи логопедической ритмики?
8. Каковы воспитательные задачи логопедической ритмики?
9. Чем обусловлена коррекционная направленность логоритмических занятий?
10. Расскажите, в чем особенности логопедической ритмики, отличающие ее от ритмики вообще.
11. Расскажите, кто явился создателем метода ритмической гимнастики.
12. Какова заслуга проф. В. А. Гиляровского в области логопедической ритмики?
13. Каковы особенности развития логоритмики в 40-е годы?
14. В чем состоят особенности развития логоритмики в 50—70-е годы?

15. Какие авторы отмечают значение логоритмики при коррекции заикания у детей преддошкольного возраста?

16. Каковы предложения В. И. Дресвянникова (1972), касающиеся развития моторики заикающихся?

17. Коррекции каких речевых нарушений посвящена работа Е. В. Оганесяна?

18. Изложите сущность теории организации движений Н. А. Бернштейна.

19. К какому уровню организации движений Н. А. Бернштейн относит речь? Каков контингент движений этого уровня?

20. Какое определение логопедической ритмике дает Г. А. Волкова?

Глава 1

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

Общие сведения о природе движения

Моторное развитие есть овладение новым движением, его усвоение, закрепление и применение, что происходит как в ходе онтогенеза, так и в процессе специального обучения. Моторное развитие делится на три фазы, следующие одна за другой в необратимой последовательности (Н.А. Бернштейн, 1947):

I фаза — овладение основным процессом движения в «грубой» форме при «грубой» координации;

II фаза — коррекция, уточнение и дифференцирование, тонкая координация движения;

III фаза — закрепление и приспособление к различным условиям, стабилизация навыка.

В моторном развитии огромную роль играют координационные механизмы. С формированием координации движения тесно связано развитие функциональных возможностей всех органов и систем.

Н.А. Бернштейн определял координацию движений как «особую группу физиологических механизмов, создающих непрерывное организованное циклическое взаимодействие между рецепторным и эффекторным процессами»¹.

Произвольные движения, в отличие от непроизвольных, всегда направлены на выполнение той или иной поставленной задачи и реализуются по определенным моторным программам под непрерывным контролем ЦНС. Управление произвольными движениями осуществляется благодаря сенсорной коррекции, требующей постоянного поступления в ЦНС обширной информации о ходе эфферентного процесса и о непрерывно меняющихся

¹ Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966. — С. 234.

внутренних и внешних его условиях. Эта информация передается афферентными звеньями ЦНС. Для управления движениями необходимо сличать фактически имеющиеся значения регулируемых параметров движения с заданными, требуемыми значениями, система которых и составляет программу моторного акта. В основе программы любого моторного акта лежит сенсорный образ выполняемого движения. Согласно учению И. П. Павлова, в возникновении произвольных движений решающую роль играет корковый анализ и синтез кинестетических раздражений, поступающих в нервную систему от работающих мышц.

Речевые движения также реализуются на основе их сенсорного образа, нарушения в воспроизведении которого приводят к нарушениям программы соответствующего моторного акта. Это, в свою очередь, влечет за собой расстройство управления данным произвольным движением, дискоординацию данного двигательного акта, что выражается в нарушениях двигательного состава речевых движений.

Нарушения координации движений являются основным признаком затруднения в обучении речевому процессу. Это касается как общей, так и «тонкой» моторики. Так, легче овладеть речью тому ребенку, у которого лучше развиты моторные навыки. И наоборот, ребенок, общее моторное развитие которого отстает от возрастной нормы, будет испытывать при обучении речевому процессу большие трудности.

Роль двигательных нарушений в структуре аномального развития ребенка

В литературе описаны специфические двигательные нарушения у детей с умственной отсталостью, аномалиями слуха, зрения, дефектами речи, у детей с задержкой психического развития. Недостаточное развитие двигательной сферы осложняет коррекцию и компенсацию основного дефекта, затрудняет адаптацию ребенка в условиях детского сада.

Роль двигательных нарушений в структуре аномального развития детей может быть различна, и с этой точки зрения возможно выделить четыре их варианта (по Е. М. Мастюковой, 1987):

1. Двигательные нарушения могут выступать в качестве основного дефекта (у детей с ДЦП).
2. Двигательные нарушения могут выступать как ведущие в структуре сложного дефекта. Наиболее частыми видами таких сложных дефектов являются сочетания разных видов патологий (например, сочетания олигофрении и нарушения слуха и т. п.).
3. Двигательные нарушения могут являться вторичными по отношению к основному дефекту, например нарушения моторики

у слепых и слабовидящих детей. В этом случае они проявляются в виде несформированности зрительно-моторной координации, недостаточной моторной активности и скорости движений и т. д.

4. И наконец, двигательные нарушения могут быть составной частью ведущего дефекта и определяться теми же механизмами, что и основной дефект. Так, при неосложненной форме олигофрении недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, кинетического и кинестетического ручного праксиса, сложных координаторных схем определяется теми же механизмами, что и интеллектуальный дефект, а именно недоразвитием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, конкретно — корковых зон двигательного-кинестетического анализатора. К этому же варианту можно отнести нарушения моторики при некоторых формах заикания органического характера, в основе которого лежит недостаточность мозжечково-экстрапирамидно-премоторных систем, а также нарушения моторики рук при различных речевых дефектах коркового генеза и своеобразную моторную недостаточность у детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Сказанное выше позволяет заключить, что специфика моторного онтогенеза и проявления двигательных нарушений закономерны для аномального развития, причем эта закономерность имеет свои характерные проявления в зависимости от вида аномалии.

Знание этих особенностей необходимо для правильной диагностики и коррекции нарушенных функций.

Моторное развитие детей старшего дошкольного возраста в норме

«Программой воспитания и обучения в детском саду» (1987) предусматриваются охрана и укрепление здоровья, нервной системы ребенка, совершенствование функций организма, полноценное физическое развитие, воспитание интереса к различным видам двигательной деятельности (см. раздел «Физическое воспитание»).

Программа нацеливает на последовательное обучение детей двигательным умениям и навыкам, воспитание физических качеств (ловкости, быстроты реакции, выносливости), развитие координации движений, пространственной ориентировки, равновесия, формирование способностей оценивать качество выполнения движений, соблюдать правила подвижной игры.

За время пребывания в детском саду дети должны научиться правильно прыгать с места и с разбега, освоить разные виды метания, лазанья, движения с мячами, четко и точно, ритмично, в заданном темпе выполнять физические упражнения не только по

показу, но и по словесной инструкции, под музыку, перестраиваться как из положения стоя на месте, так и во время движения.

Характерным для старшего дошкольного возраста является активное формирование изгибов позвоночника, преимущественный рост конечностей и изменение пропорций тела. Как отмечает Г. П. Лескова (1975), в мышечной системе также происходят существенные сдвиги: наряду с крупными мышцами активно начинают развиваться мелкие мышцы кисти руки и стопы, заметно укрепляются мышцы живота.

Дети подготовительной к школе группы могут выполнять сложные движения, воспроизводить правильно не только основную структуру движения, но и детали: принять четко исходное положение, выдержать точное направление, амплитуду движения отдельных частей тела. Более отчетливо выявляется пластичность и выразительность движений, умение действовать с разными предметами.

Дети старшего дошкольного возраста уверенно владеют перекрестной координацией рук и ног, у них значительно улучшаются пространственные и временные ориентировки. В беге у детей этого возраста отчетливо выражена фаза полета, заметно развивается функция равновесия. Они легко справляются с различными видами лазания. К седьмому году дети хорошо перебрасывают, прокатывают мяч, хорошо бросают предметы в цель.

Сложным для детей данного возраста остается лазание по гимнастической стенке, недостаточны мягкость приземления при прыжках, метание вдаль и в высоту.

Глава 2

МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ

Обследование состояния моторики детей с речевыми нарушениями проводится логопедом и музыкальным руководителем в начале коррекционного обучения. При этом соблюдаются принципы комплексности обследования, учета возрастных, индивидуальных и личностных особенностей, 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.

Моторное (наряду с логопедическим) обследование позволяет уточнить, углубить картину психомоторного состояния детей с нарушениями речи.

Рассмотрим методы обследования психомоторных функций, представленные в методических рекомендациях разных авторов.

Обследование состояния психомоторики лиц с речевыми нарушениями (по методике Г. А. Волковой)¹.

Обследование включает 26 тестов. Они направлены на исследование двигательной памяти, переключаемости движений, статической и динамической координации, пространственной организации, объема и качества движений, чувства темпа и ритма.

1. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении проб.

Отмечается: качество, правильность, последовательность выполнения движений.

2. Исследование произвольного торможения движений.

Отмечается: плавность и точность движений.

3. Исследование статической координации движений.

Отмечается, насколько обследуемый свободен и устойчив в удержании позы.

4. Исследование динамичной координации движений.

Отмечается: верно ли выполняет движения с 1-го раза или со 2, 3-го раза; уверенно или с напряжением, раскачиваясь, балансируя туловищем и руками.

5. Исследование внимания.

Отмечается: одновременность выполнения заданных движений, точность, плавность выполнения.

6. Исследование координации движений.

7. Исследование переключаемости движений.

Отмечается: точность и быстрота перехода от одних движений к другим.

8. Исследование наличия или отсутствия того или иного предлагаемого движения.

9. Исследование пространственной организации движения.

Отмечается: знание сторон тела, уверенность выполнения.

10. Исследование произвольной моторики пальцев рук.

Отмечается: плавность, точность и одновременность выполнения движений, соблюдение темпа выполнения движения невыполнение.

11. Исследование орального праксиса.

Отмечается: объем и качество движений губ, правильность выполнения, диапазон движений, напряженность мышц, истощаемость движений.

12. Исследование объема и качества движений мышц щек.

Отмечается: правильность выполнения; удастся ли изолированное надувание одной щеки.

13. Исследование объема и качества движений языка.

¹ См.: Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. — М., 1985.

Отмечается: правильность выполнения, диапазон движения языка, характер движения языка: двигается неуклюже, неточно, всей массой, медленно.

14. Исследование объема и качества движений мышц лба.

Отмечается: правильность выполнения; удается ли движение.

15. Исследование объема и качества движений мышц глаз.

16. Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз.

Отмечается: удается ли движение; правильность выполнения.

17. Исследование слухового внимания.

Отмечается: ошибки в восприятии услышанного, умение определить неправильные звучания.

18. Исследование музыкального слуха.

Отмечается: степень развития музыкального слуха (абсолютный, относительный, не развит).

19. Исследование восприятия музыки.

Отмечается: умение определить характер музыки, контрастные части музыкального произведения.

20. Исследование звуковысотного слуха.

Отмечается: умение различать направление звукоряда, величину интервала между звуками.

21. Исследование тембрового слуха.

Отмечается: умение различать звучание различных инструментов.

22. Исследование динамического слуха.

Отмечается: умение различать сильное и слабое звучание инструмента.

23. Исследование ритмического чувства.

Отмечается: правильность воспроизведения ритмического рисунка, соблюдение заданного темпа.

24. Исследование продолжительности и силы выдоха.

Отмечается продолжительность выдоха.

25. Исследование певческого диапазона голоса.

26. Исследование темпа речи.

Отмечается: нормальный, замедленный, ускоренный темп речи.

Обследование состояния моторных функций у детей с заиканием по методике Н. А. Рычковой¹.

Обследование состоит из пяти разделов, каждый из которых содержит от 5 до 14 тестовых заданий. Сначала обследуется общая произвольная моторика, затем мимическая моторика, речевая моторика, тонкие движения пальцев рук. Завершается обследование изучением чувства ритма.

I. Обследование состояния отдельных компонентов общей произвольной моторики.

¹ См.: Рычкова Н. А. Логопедическая ритмика: Методические рекомендации. — М., 1998.

С этой целью используются тесты мотометрической шкалы Н. И. Озерецкого. Обследуется статическая и динамическая координация, одновременность и отчетливость выполнения движений.

1. Ребенку предлагают стать на пальцы ног («на цыпочки») и удерживать эту позу с открытыми глазами в течение 10 с. Руки вытянуты по швам, ноги плотно сдвинуты, пятки и носки сомкнуты. Задание считается невыполненным, если обследуемый сошел с первоначальной позиции или коснулся пятками пола. Учитывается шатание, балансирование, приподнимание и опускание на пальцах ног. Допускается повторение пробы до 3 раз.

2. Ребенок с открытыми глазами продвигается прыжками попеременно на правой и левой ноге на расстояние 5 м. Нога, не участвующая активно в движении, согнута под прямым углом в коленном суставе, руки на бедрах. По сигналу испытуемый начинает прыгать и, допрыгав до заранее указанного ему места, опускает подогнутую ногу. Скорость не учитывается. Задание считается невыполненным, если обследуемый больше чем на 50 см отклоняется от прямой линии, касается пола подогнутой ногой и размахивает руками. Допускается повторение задания 2 раза для каждой ноги.

3. Испытуемому дается квадратный листок (размером 5×5 см) папиросной бумаги и предлагается как можно быстрее при помощи пальцев правой руки скатать шарик; помогать во время работы другой рукой не разрешается. Задание продлевается в положении руки на весу. После перерыва в 15 с предлагают скатать шарик другой рукой. Время выполнения — не более 15 с для правой руки, 20 с для левой (для левшей цифры обратные). Тест считается невыполненным, если будет потрачено более указанного времени и если шарики не будут достаточно компактно свернуты.

Тест оценивается плюсом, если задание выполнено для обеих рук; при выполнении задания для одной руки ставится 1/2 плюса; в протоколе указывается, для какой руки выполнено задание. При неудаче допускается повторение теста, но не более 2 раз для каждой руки.

4. Справа и слева от спичечной коробки (на расстоянии, равном длине спички) расположены в ряд (вертикально) по 10 спичек с каждой стороны. По сигналу обследуемый начинает укладывать спички в коробку, для чего он должен большим и указательным пальцами обеих рук брать одновременно с каждой стороны по спичке и одновременно же класть их в коробку. Первыми берутся спички, ближайšie к стенкам коробки. В течение 20 с должно быть уложено не менее, чем по 5 спичек, взятых с каждой стороны. Задание считается невыполненным, если ребенок производил движения разновременно или уложил менее 5 спичек за 20 с. Допускается повторение задания.

5. Обследуемому предлагается оскалить зубы (широко улыбнуться). Следят за тем, чтобы не было лишних движений (наморщива-

ния лба, поднимания бровей и т. д.), при наличии которых тест считается невыполненным.

II. Обследование произвольной мимической моторики.

Предлагаются следующие задания (желательно в игровой форме).

1. Поднять брови («Удивление»).
2. Слегка сомкнуть веки.
3. Прищурить глаза («Яркое солнце»).
4. Плотно сомкнуть веки («Стало темно»).
5. Сжать губы.
6. Придать губам такое положение, которое требуется для игры на духовом инструменте.
7. Вытянуть губы, как для произнесения звука *о*.
8. Надуть щеки.
9. Оскалить зубы («Забор»).
10. Вытянуть губы, как для свиста.

Дается общая характеристика мимики по результатам наблюдения за ребенком (живая, вялая, напряженная, спокойная, дифференцированная или недифференцированная мимика, амимия, гримасничанье).

III. Обследование речевой моторики.

Задания преподносятся в игровой форме. Оцениваются сила, точность, объем и переключаемость движений. Отмечаются наличие синкинезий, девиации языка, быстрота формирования артикуляционного уклада, длительность удержания позы.

1. Открыть и закрыть рот.
2. Рот полуоткрыть, широко открыть, закрыть.
3. Имитировать жевательные движения.
4. Попеременно надувать щеки.
5. Втянуть щеки внутрь.
6. Оттянуть углы рта, как для произнесения звука *и*; губы сделать круглыми — *о*; вытянуть губы — *у*.
7. Высунуть «широкий» и «узкий» язык, удержать заданную позу на счет до 5.
8. Покусывать кончик языка.
9. Касаться кончиком языка поочередно правого и левого углов рта, верхней и нижней губы («Часы»).
10. Упереть кончик языка в нижние зубы с одновременным выгибанием спинки языка («Кошка сердится»).
11. Пощелкать языком («Поехали на лошадке»).
12. Поднять кончик языка вверх, облизать верхнюю губу («Вкусное варенье»).
13. Приблизить кончик языка к нёбу и пощелкать («Поцокаем»).
14. Произнести гласные звуки на твердой и мягкой атаке.

IV. Обследование тонких движений пальцев рук (степени их дифференцированности).

Предлагаются следующие задания.

1. Сжать пальцы в кулаки.
 2. Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»).
 3. Загибать по очереди палец на правой, затем палец на левой руке («Пальчики прячутся»).
 4. Переплести руки «в замок».
 5. Выполнить пробу «корова — коза».
- Обследование действий с предметами включает такие задания.
1. Выложить узор из мозаики.
 2. Самостоятельно застегнуть пуговицы.
 3. Нанизать на нитку бусинки.
 4. Уложить в коробку, действуя одновременно правой и левой рукой, 5 спичек, беря по одной.
 5. Начертить карандашом вертикальные параллельные линии (до 7).

V. Обследование чувства ритма.

Детям 5—6 лет педагог показывает хлопками ритмический рисунок знакомых песен, который им следует повторить.

Обследование состояния моторных функций у дошкольников с дизартрией (по методике Г. В. Бабиной, Ю. Ф. Гаркуши, Т. В. Волосовец, Р. Е. Идес)¹.

Данное обследование включает исследование всех сторон моторной сферы и является наиболее полным.

I. Обследование состояния общей моторики оценивается с помощью следующих тестов:

1. Движения и серии движений для рук:

- бросить мяч логопеду и поймать его в обратном броске;
- руки вперед, вверх, в стороны, на пояс;
- правая рука на пояс, левая — к плечу, левая рука вверх, правая — к плечу и т. д.;
- держа руки над головой, переложить из одной кисти в другую три ленты по очереди;
- поднять руку с каким-либо предметом вверх, затем, подняв другую руку вверх, переложить предмет из руки в руку.

2. Другие движения:

- прыгать на двух ногах и на каждой;
- впрыгнуть двумя ногами в лежащий на полу обруч и выпрыгнуть из него;
- катить обруч, двигаясь рядом с ним.

3. Произвольное управление движениями:

- остановиться по сигналу во время ходьбы, пробежки, прыжков;

¹ См.: *Бабина Г. В., Гаркуша Ю. Ф., Волосовец Т. В., Идес Р. Е.* Программа педагогической практики студентов младших курсов отделения логопедии. — М., 1997.

– изменить вид движения, согласуясь с сигналом (ходьба на носочках под тихие удары в бубен, переход на ходьбу на полной ступне с увеличением громкости ударов, при прекращении звучания бубна — остановка движения).

4. Статическая координация:

– стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед; стоять с открытыми, потом с закрытыми глазами;

– стоять с открытыми, потом с закрытыми глазами на одной, затем на другой ноге, руки вытянуты вперед.

5. Динамическая координация:

– маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями;

– выполнять подряд 3—5 приседаний, стоя на пальцах;

– проскакать на обеих ногах, затем на одной (от стола к окну);

– пройти по одной линии, приставляя носок к пятке.

6. Пространственная организация движений:

– ходить по кругу, а затем, повернувшись на 180°, идти в обратном направлении через круг по диагонали;

– пройти от центра круга направо, потом двигаться налево по кругу;

– повернуться вокруг собственной оси через правое плечо, через левое;

– последовательно выполнить пробы: кулак — ребро — ладонь, делая это правой рукой, затем левой, двумя руками, на плоскости и без опоры на нее.

7. Темп выполнения движений:

– удерживать заданный темп в движениях рук;

– изменять темп выполнения серии движений от медленного к быстрому и наоборот (по сигналу);

– выполнить графическое задание: чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 с в произвольном темпе; в течение следующих 15 с чертить как можно быстрее; в течение следующих 15 с чертить в первоначальном темпе.

II. Исследование произвольной моторики пальцев рук включает следующие задания (выполняются отдельно каждой рукой, затем обеими руками, уточняется ведущая рука).

1. Статическая координация движения:

– распрямить ладонь правой руки, сблизить пальцы и удержать кисть в этом положении под счет до 10—15;

– распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать кисть в этом положении под счет 10—15;

– выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счет до 15;

– выставить второй и пятый пальцы и удержать под счет до 5—8;

– положить вторые пальцы обеих рук на третьи и удерживать это положение под счет до 5—8; положить третьи пальцы на вторые и удерживать под счет до 5—8.

2. Динамическая координация движений:

- пальцы сжать в кулак, разжать (5—8 раз);
- выполнить пробу: кулак—ребро—ладонь (5—8 раз);
- положить ладони на стол, разъединить пальцы, соединить (5—8 раз);
- одновременно менять положение обеих рук: одна кисть сжата в кулак, другая разжата (5—8 раз);
- по очереди выставить второй и третий пальцы, затем второй и пятый (5—8 раз);
- по очереди соединять все пальцы правой руки с большим пальцем правой руки, все пальцы левой руки с большим пальцем левой руки, затем выполнять эти движения обеими руками одновременно;
- по очереди касаться каждым пальцем стола;
- по очереди перекачивать карандаш каждым пальцем, начиная со второго.

III. Обследование мимической моторики (объема и качества движений) включает приводимые ниже задания и осуществляется в следующем порядке.

1. Мышцы лба:

- поднять брови, нахмурить брови;
- наморщить лоб.

2. Мышцы глаз:

- легко сомкнуть веки, плотно сомкнуть веки;
- закрыть правый глаз, затем левый;
- подмигнуть.

3. Мышцы щек:

- надуть левую, затем правую щеку;
- надуть обе щеки одновременно;
- перекачивать воздух из одной щеки в другую.

4. Мимика лицевых мышц:

– изобразить различные эмоциональные состояния: удивление, радость, испуг, грусть, недовольство.

5. Праксис лицевой мускулатуры:

– символический свист, символический поцелуй, улыбка, оскал, цоканье.

IV. Обследование моторики артикуляционного аппарата проходит в следующем порядке с использованием приводимых ниже заданий.

1. Двигательная функция губ:

- сомкнуть губы;
- округлить губы, как при произнесении звука *о*, удерживать позу под счет до 10;

– вытянуть губы в трубочку, как при произнесении звука *у*, удержать позу под счет до 10;

– вытянуть губы, сомкнуть их «хоботком», удержать позу под счет до 10;

– растянуть губы в улыбке, удержать их в таком положении под счет до 5;

– максимально растянуть губы в улыбке, удержать под счет до 10;

– поднять верхнюю губу, видны верхние зубы;

– опустить нижнюю губу, видны нижние зубы;

– многократно произносить губные звуки (*б-б-б, п-п-п*).

2. Двигательная функция челюсти:

– широко раскрыть рот, как при произнесении звука *а*, и закрыть;

– сделать движение нижней челюстью вправо, влево, вперед.

3. Двигательные функции языка:

– положить широкий язык на нижнюю губу и удержать под счет до 5;

– положить широкий язык на верхнюю губу и удержать под счет до 5;

– переводить кончик языка из правого угла рта в левый, не касаясь губ;

– высунуть язык (лопаточкой, иголочкой);

– приблизить кончик языка по очереди к верхним и нижним зубам с внутренней стороны (рот приоткрыт);

– поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет до 5, опустить к нижним зубам;

– упереть язык в правую, затем в левую щеку;

– закрыть глаза, вытянуть руки вперед, кончик языка положить на нижнюю губу;

– произвести движение языком вперед-назад при открытом рте.

4. Двигательная функция мягкого нёба:

– широко открыть рот и четко произнести звук *а* (на твердой атаке);

– логопеду провести шпателем или зондом по мягкому нёбу;

– при зажатом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

Рекомендации к анализу результатов обследования моторных функций.

При анализе результатов следует обратить внимание на следующие моменты:

– доступность для ребенка предлагаемого задания;

– качество выполнения движения (сохранение объема движения, возможность фиксации той или иной позы, четкость и точ-

ность выполнения, инертность, истощаемость, скованность, вялость, расторможенность, недифференцированность движений);

- особенности переключаемости: доступность переключения с одного движения на другое, плавность переключения, его скорость, наличие персевераций, застревание на одной позе;

- особенности двигательной памяти, внимания, самоконтроля;

- количество попыток при выполнении движений, возможности обучения;

- темп выполнения (нормальный, замедленный, ускоренный); возможности произвольного изменения темпа; качество выполнения движений при ускоренном темпе;

- ошибки в пространственной ориентации: незнание сторон тела; неуверенное знание;

- особенности удержания позы (спокойное или напряженное, раскачивание из стороны в сторону, балансирование туловищем, руками, головой, сход с места или рывки в стороны и т.п.);

- соответствие двигательной реакции сигналу;

- наличие сопутствующих, насильственных движений;

- наличие саливации (в обследовании артикуляционного аппарата).

V. Обследование ритмического чувства осуществляется с помощью следующего задания.

Ребенку предлагают простучать карандашом ритмический рисунок, заданный с помощью инструкции, образца, графической схемы, с выделением акцента и без его выделения.

Рекомендация к анализу результатов обследования чувства ритма: при воспроизведении ребенком ритмического рисунка надо обратить внимание на соблюдение им заданного темпа, сохранение количества элементов в данном ритмическом рисунке, соблюдение пауз внутри ритмического рисунка.

Нейропсихологическое обследование (по методике А. В. Семенович)¹.

Методика включает обследование таких двигательных функций, как кинестетический праксис, кинетический праксис, пространственный праксис.

1. Кинестетический праксис.

А. Праксис поз по зрительному образцу.

Инструкция: «Делай, как я».

Ребенку последовательно предлагаются различные позы пальцев, которые он должен воспроизвести. Поочередно обследуются обе руки. После выполнения каждой позы ребенок свободно кладет руки на стол.

¹ См.: Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М., 2002.

Б. Практис поз по кинестетическому образцу.

Инструкция: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложил тебе пальцы? Сложи их точно так же на другой руке».

Образцы поз и условия те же, что и в пункте А. Перенос поз осуществляется сначала с ведущей руки (у правшей с правой на левую), а затем наоборот (с левой на правую).

Г. Оральный праксис.

Инструкция: «Делай, как я».

Экспериментатор выполняет следующие действия: губы растягивает в улыбку; вытягивает их в трубочку; высовывает язык, поднимает его к носу, проводит по губам; надувает щеки; хмурится, поднимает брови и т. п.

Каждое движение воспроизводится ребенком.

Вариантом может быть выполнение этого теста по инструкции, например: «Нахмурься» или «Дотянись языком до носа». Но в этом случае следует помнить, что ошибки могут носить вторичный характер, т. е. возникнуть у ребенка вследствие недостаточности понимания смысла слов.

2. Кинетический (динамический) праксис.

А. «Кулак — ребро — ладонь».

Инструкция: «Делай, как я». Выполняется тест.

Два раза экспериментатор делает задание вместе с ребенком медленно и молча. Потом предлагает ему выполнить движения самому и в более быстром темпе, затем — сделать то же, но с закрытыми глазами. Поочередно обследуются обе руки. При необходимости можно предложить ребенку те же движения, но в измененной последовательности, например «ребро — ладонь — кулак».

Б. Реципрокная координация рук.

Инструкция: «Положи руки на стол. Делай, как я».

Несколько раз экспериментатор делает задание вместе с ребенком, потом предлагает выполнить его самому. Действия те же, что и в пункте А.

В. Оральный праксис.

Инструкция: «Делай, как я».

Экспериментатор, например, несколько раз шелкает языком; дважды свистит и шелкает языком; хмурится и улыбается; дотрагивается языком до левого, затем до правого угла рта, надувает щеки.

Вариантом этого теста, как и в пункте 1Г, является выполнение аналогичных действий по речевой инструкции.

3. Пространственный праксис. Проба Хэда.

Инструкция: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать (прикоснуться к руке ребенка) своей правой рукой, то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать (прикоснуться) своей левой рукой».

Предлагают выполнить сначала одноручные, затем двуручные пробы. После выполнения каждой пробы принимается свободная поза.

Обследование моторной сферы детей необходимо для выработки принципов построения и проведения логоритмических занятий. Развитие основных двигательных функций, координации движений, точности их и быстроты реакции служит опорой для совершенствования движений органов артикуляционного аппарата.

Контрольные вопросы и задания

1. Расскажите о закономерностях развития моторики у детей.
2. С какой целью проводится обследование моторики дошкольников?
3. Какие сферы моторики обследуются?
4. Перечислите основные качества моторики, которые обследуются у дошкольников.
5. В чем заключается специфика обследования моторной сферы по методическим рекомендациям Н. И. Озерцкого?
6. Оцените структуру обследования моторики Г. А. Волковой.
7. Какие тесты предлагает при обследовании артикуляционной моторики Н. А. Рычкова?
8. Назовите приемы для обследования мелкой моторики по методике Г. В. Бабиной, Т. В. Волосовец, Ю. Ф. Гаркуши, Р. Е. Идес.

Глава 1

**МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ**

Ходьба. Ходьба — автоматизированный моторный акт, при котором четко координируются движения рук и ног. Она используется на каждом занятии на протяжении всего курса как вводное упражнение. От занятия к занятию дети осваивают все более сложные виды ходьбы.

Сначала дети осваивают ходьбу и маршировку по кругу в одиночку, парами и группами, ходьбу с обхождением препятствий. Затем вводятся более сложные упражнения: встречная ходьба, ходьба и маршировка с заданным направлением, с изменением темпа, с перестроением.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. Ходьба по дорожке, обозначенной канатами, в определенном темпе. (Муз. сопровождение — Ф. Надененко, «В темпе марша»¹.)

Упражнение 2. Ходьба друг за другом по лежащему на полу канату боком приставным шагом. (Муз. сопровождение — М. Робер, «Марш».)

Упражнение 3. Ходьба с остановкой на каждом шаге. (Муз. сопровождение — «Венгерская народная мелодия».)

Упражнение 4. Ходьба вперед и отступая назад. (Муз. сопровождение — «Английская народная мелодия».)

Упражнения на регуляцию мышечного тонуса. Регуляция мышечного тонуса — это способность напрягать или расслаблять мышцы. Такие упражнения используются на протяжении всего курса занятий сразу после ходьбы и маршировки. Большая или меньшая сила мышечного напряжения соотносится с более громким или более тихим звучанием музыки.

¹ Источники, которыми пользовался автор, привлекая музыкальный материал, указаны в предисловии.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. В положении стоя дети выполняют под тихую музыку легкие движения флажками, опустив руки вниз перед собой; под громкую музыку дети выполняют сильные взмахи флажками над головой. (Муз. сопровождение — «Польская народная мелодия».)

Упражнение 2. Двигаясь шагом по кругу, дети под громкую музыку выполняют определенные движения руками, например чередуют положения рук: на пояс, в стороны, вверх, вниз, под тихую — останавливаются и прячут руки за спину. (Муз. сопровождение — Т. Ломова, «Этюд».)

Упражнение 3. Под громкую музыку дети двигаются по кругу подскоками, под тихую — идут, выполняя взмахи руками вверх и вниз. (Муз. сопровождение — «Чешская народная мелодия».)

Упражнения на развитие дыхания. Эти упражнения способствуют выработке диафрагмального дыхания, достаточно продолжительного, сильного и постепенного выдоха.

Можно использовать упражнения, при которых дыхательные мышцы работают с особым напряжением, и даже некоторые из упражнений буддийской гимнастики, способствующие развитию не только органов дыхания, но и работе сердечно-сосудистой системы.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. Исходное положение (и.п.) — основная стойка. На сильную долю — вдох носом, на слабую — выдох ртом. (Муз. сопровождение в размере 2/4.)

Упражнение 2. «Пожар». И.п. — основная стойка, руки перед грудью. На сильную долю — резкий, шумный вдох носом и движения руками перед грудью, сжимающие грудную клетку; на слабую долю — произвольный выдох, руки возвращаются в и.п. (Муз. сопровождение в размере 2/4.)

Упражнение 3. «Самурай». И.п. — сидя по-турецки, руки свободно лежат на коленях. Упражнение выполняется с проговариванием сочетаний: *а-на-хат*; *о-хо-хам*.

А — правая рука вытягивается вперед, кисть сжата в кулак, возврат в и.п.; *на* — левая рука вытягивается вперед, кисть в кулаке, возврат в и.п.; *хат* — руки, сжатые в кулак, идут в стороны и к полу, возврат в и.п.; *о* — правая рука через середину поднимается вверх, возврат в и.п.; *хо* — левая рука поднимается через середину вверх, возврат в и.п.; *хам* — поднимаются и опускаются обе руки.

Упражнения на развитие мелкой моторики. Эти упражнения, развивая движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию, способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся на музыкальном материале, позже под речевое сопровождение.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Скакалка».

Я скачу, я верчу новую скакалку.

(Кисти сжаты в кулачок, большие пальцы выполняют вращательные движения.)

Захочу, научу Галю и Наталку.

(Разжимание и сжимание пальцев рук.)

Вот так, вот так посреди дорожки.

(Хлопок — кулачки, 4 раза.)

Раз вперед, раз назад и на правой ножке.

(Руки в замок, в обратный замок, правый кулачок стучит по левой ладони.)

Упражнение 2. «Зайчики и белочки».

Зайчики и белочки вышли погулять,

(Кисти в кулачок, поочередное разгибание и сгибание пальцев.)

На полянке солнечной в салочки играть.

(Круговые движения кистями, поочередное поглаживание кистей.)

Выходи скорей в кружок!

(3 хлопка, кисти принимают форму шара.)

Здравствуй, здравствуй, мой дружок!

(Пальцы правой руки поочередно встречаются с пальцами левой руки.)

Упражнения на развитие чувства темпа. Темп — это скорость музыкального исполнения. Сначала темп усваивается на простых движениях: хлопки, удары в бубен, взмахи руками. Затем включаются движения ногами, ходьба и бег. Прежде всего отрабатываются два темпа движений — медленный и быстрый, затем вводятся понятия «ускорение» и «замедление» темпа.

У детей с нарушениями речи темп отрабатывается в упражнениях на построения и перестроения: движения змейкой, цепочкой, в две колонны, в два круга, в несколько кругов. При этом необходимо знать индивидуальный темп каждого ребенка.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Шаги и хлопки». Стоя в кругу, дети на каждую четверть такта делают шаг на месте, на каждую восьмую хлопают в ладоши, затем соединяют оба движения.

Упражнение 2. «Лягушки и цапли». Под медленную музыку дети передвигаются по кругу присядом, на быструю — двигаются легким бегом с движением рук вверх-вниз.

Упражнения с элементами танцев. Упражнения способствуют развитию общей моторики, координации движений, чувства темпа и ритма. Строятся на элементах классического танца (используются принятые в ней позиции рук и ног) и русского народного танца (каблучный шаг, тройной притоп, «веревочка», «ковырялочка»).

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Балет». Все стоят по кругу в парах. Движения выполняют на 4 музыкальные фразы.

1-я музыкальная фраза: стоя на месте, поднимают руку над головой и опускают плавно, следя за ее движением глазами (2 раза).

2-я фраза: одна рука на поясе, ногу отставляют в сторону (2 раза).

3-я фраза: делают 4 шага вперед, одна рука за спиной.

4-я фраза: кружатся на месте в паре с правой ноги, держась за руки.

Упражнение 2. «Русский танец». Все стоят по кругу в парах.

Первая: делают 4 шага вперед каблучным шагом, 4 шага назад простым шагом.

Вторая: выполняют 2 раза «ковырялочку».

Третья: делают 4 шага с притопом в сторону, 4 шага с притопом, возвращаясь на место.

Четвертая: выполняют 3 «молоточка», 1 тройной притоп.

Заключительные упражнения. Эти упражнения приводят детей в спокойное состояние после целого ряда двигательных и речевых нагрузок. Выполняются в конце логоритмического занятия. Используют разные виды упражнений: ходьбу, дыхательные упражнения, упражнения на релаксацию, несложные упражнения на статическую координацию движений, простые общеразвивающие упражнения.

Глава 2

ДВИГАТЕЛЬНО-РЕЧЕВЫЕ СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Упражнения на развитие фонационного дыхания. Упражнения способствуют выработке правильного фонационного дыхания, продолжительного, сильного и постепенного выдоха. На выдохе произносятся сначала слоги, затем слова и предложения. На заключительных этапах дыхание сочетается с проговариванием стихов.

Пример упражнения.

Упражнение «Подуем на плечо».

Подуем на плечо,

(Вдох, выдох с поворотом головы вправо.)

Подуем на другое.

(Вдох, выдох с поворотом головы влево.)

Нам солнце горячо

(Вдох, выдох с подъемом головы вверх.)

Пекло дневной порою.

(Вдох, выдох с подъемом головы вверх.)

Подуем мы на грудь

(Вдох, выдох с опусканием головы вниз.)

И грудь свою остудим.

(Вдох, выдох с опусканием головы вниз.)

Подуем мы на облака

(Вдох, выдох с круговым движением головы.)

И остановимся пока.

(Вдох, максимально длительный выдох.)

Упражнения на развитие голоса. Эти упражнения способствуют развитию силы, диапазона, выразительности голоса. Работа над голосом начинается с произношения на выдохе гласных и согласных звуков. Сила голоса развивается путем произнесения гласных более громко или более тихо в соответствии с усилением или ослаблением звучания музыкального сопровождения. Изменение тональности музыки имеет целью развитие высотных характеристик голоса. Выразительности голоса можно добиться, развивая интонационную сторону коротких музыкально-речевых фраз.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. Дети сидят на стульях. Пропевание гласных звуков *а-э-и-о-у* и слогов *ма-мэ-ми-мо-му* по гамме с изменением силы голоса и тональности.

Упражнение 2. И. п. — сидя на стульях. Пропевание каждой ступени лада на слоге *ма* (музыкальное сопровождение *ре-ми-ре-до-ми-ре*) с изменением тональности.

Упражнение 3. Пропевание каждой ступени лада на слогах *да, ла, ма* (музыкальное сопровождение *ре-ми-ре-до-ре-ми*).

Упражнения на развитие артикуляции и дикции. Эти упражнения способствуют выработке четкого произнесения звуков, развитию артикуляционной моторики. Начинают с произнесения гласных звуков без голоса, затем подключают голос. Вслед за гласными проговариваются согласные и слоги без голоса и с голосом. Затем вводятся движения рук.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Нарисуй круг». И. п. — стоя в кругу, руки опущены. Вытянутые руки поднимают через стороны вверх, произнося звук *о*.

Упражнение 2. «Раздвинь стены». И. п. — стоя в кругу, руки согнуты в локтях. Руки выпрямляют, проговаривая звук *и*.

Упражнение 3. «Пловцы». И. п. — стоя в кругу, руки перед грудью, ладони повернуты вперед. Руки идут вперед, в стороны, вниз, одновременно произносится звук *э*.

Упражнение 4. «Баскетбол». И. п. — сидя по-турецки на полу, кисть ведущей руки у плеча, другая на поясе. Руку вытягивают вперед и вверх, проговаривая слоги *ба-ба-ба, бо-бо-бо, бу-бу-бу, бэ-бэ-бэ, бы-бы-бы*.

Упражнение 5. «Бокс». И. п. — стоя, руки согнуты в локтях, ладони сжаты в кулак. Руки поочередно выбрасывают вперед, произнося слоги *да-до-ду, ба-бо-бу, на-но-ну.*

Упражнения на развитие координации движений и речи. Эти упражнения представляют интерес для логопедов, не владеющих музыкальным инструментом. Их можно использовать не только на логоритмических занятиях, но и для проведения динамических пауз во время логопедических занятий. Речевой материал необходимо подбирать, исходя из коррекционной цели занятия (нормализация темпа и ритма речи; развитие словаря и грамматического строя речи; автоматизация звукопроизношения).

Ритм стихотворной строки (она не должна быть длинной) следует согласовывать с движениями рук, ног и туловища. В стихотворении должны быть глагольная лексика, сюжет и действующее лицо. Учитывается возраст детей, их речевые и двигательные возможности.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Снежинки». (И. п. — ноги на ширине плеч, руки на поясе.)

Мы снежинки, мы пушинки,

(Наклон головы вправо и влево.)

Покружиться мы не прочь.

(Поворот на 360°.)

Мы снежинки-балеринки.

(Наклоны туловища вправо и влево.)

Мы танцуем день и ночь.

(Приставной шаг вправо и влево.)

Мы деревья побелили.

(Подъем на носочки с подниманием рук, возврат в и. п.)

Землю бархатом укрыли.

(Приседание с разведением рук.)

И от стужи сберегли.

(Руки в стороны, вниз и возврат в и. п.)

Упражнение 2. «Метели». (И. п. — основная стойка, руки опущены.)

Метели, метели летели, летели,

(Покачивание над головой прямыми руками.)

Стелили в долинах из снега постели,

(Приседание, руки внизу плавно двигаются из стороны в сторону.)

Кружились метели, звенели метели,

(Наклоны вправо и влево.)

Над лесом, над полем гудели и пели.

(Поочередное поднимание и опускание рук перед собой.)

Упражнения на развитие речевого внимания. Эти упражнения приучают детей вслушиваться в инструкцию, понимать ее и дей-

ствовать в соответствии с ней. Слово в этом случае становится сигналом и руководством к действию.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Птицы». Дети свободно стоят, разбежавшись по всему залу. По сигналу «Птицы летают» они начинают двигаться, имитируя полет птиц. По сигналу «Птицы прилетели в свои гнезда» дети останавливаются, выбирая свободное место в зале. «Птицы чистят свои перышки» — дети, каждый по-своему, изображают движения птиц. «Птицы собирают зернышки» — дети двигаются по залу, наклоняются и поднимают воображаемые зерна. «Птицы пьют воду» — дети останавливаются, поднимают и опускают голову. «Птицы засыпают» — дети приседают и закрывают глаза.

Упражнение 2. «Жуки и шмели». Дети делятся на две группы, одни из них — жуки, другие — шмели. По команде «Жуки летают, шмели гудят» — первая группа свободно двигается по залу, размахивая руками, другая произносит звук *ш*. По команде «Шмели летают, жуки жужжат» — первая группа произносит звук *ж*, вторая свободно двигается по залу, поднимая и опуская руки. Упражнение повторяется несколько раз.

Пение. В пении вырабатывается координация слуха и голоса, воспитывается последовательность и организованность речи. При подборе песенного материала должен быть учтен певческий диапазон ребенка: у детей 5—6 лет он составляет интервал от «ре» до «си» первой октавы, у детей 6—7 лет — от «ре» первой октавы до «до» второй октавы.

При воспитании вокальных навыков необходимо уделять большое внимание дыханию (быстрый, глубокий, бесшумный вдох и медленный плавный выдох), работе над четкой и ясной дикцией.

В мелодии песни должны быть короткие интервалы, музыкальная фраза должна быть простой. Темп исполнения медленный или средний.

Текст песен подбирается с учетом коррекционной направленности логопедических занятий.

Упражнения на развитие мелкой моторики. Эти упражнения развивают движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию и способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся на определенном речевом материале.

Пример упражнения.

Упражнение «Зайчики и белочки».

Зайчики и белочки вышли погулять,

(Кисти сжаты в кулачок, поочередное разгибание и сгибание пальцев. По 2 раза.)

На полянке солнечной в салочки играть.

(Круговые движения кистями, поочередное поглаживание кистей.)

Выходи скорей в кружок!

(3 хлопка, кисти принимают форму шара.)

Здравствуй, здравствуй, мой дружок!

(Пальцы правой руки поочередно касаются пальцев левой руки.)

Упражнения с предметами. Эти упражнения достаточно сложны для детей с нарушениями речи. Они направлены на развитие статической и динамической координации движений, развитие координации движений и речи, развитие точности и пластики движений.

Разучивание движений происходит вместе с речью (текст произносят дети вместе с педагогом) в медленном темпе, по частям. Затем темп выполнения увеличивается.

Используются гимнастические палки, ленты, обручи и мячи.

Текст подбирается в соответствии с речевыми возможностями группы и этапом логопедической работы.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. «Антошка». (Проводится с палками. И. п. — ноги на ширине плеч, палка в опущенных руках.)

Антошка, Антошка, пойдем копать картошку!

(Поднимание и опускание рук, 2 раза.)

Антошка, Антошка, пойдем копать картошку!

(Повороты палкой перед грудью с приседанием, 2 раза.)

Тили-тили, трали-вали!

Это мы не проходили,

это нам не задавали.

(Повороты в стороны, палка вытягивается вперед, 4 раза.)

Парам-пам-пам, парам-пам-пам!

(Прыжки на двух ногах через палку, лежащую на полу, 4 раза.)

Упражнение 2. «Я на солнышке лежу». (Проводится с лентами. И. п. — ноги на ширине плеч, ленты в опущенных руках.)

Я на солнышке лежу.

(Поочередное поднимание и опускание рук, 4 раза.)

Я на солнышко гляжу.

(Наклоны в стороны, руки над головой, 4 раза.)

Все лежу и лежу.

(Два наклона вниз с вытянутыми руками.)

И на солнышко гляжу.

(Подпрыгивание на месте с поворотом на 360°, руки над головой.)

Речевые упражнения. Речевые упражнения используются на логоритмических занятиях с музыкальным сопровождением (мелодекламация) и без него. Для детей дошкольного возраста более удобны стихотворные мелодекламации, где стихотворной строке соответствует музыкальная фраза.

Примеры упражнений.

Упражнение 1. Чтение стихотворения С. Маршака «Мяч». (Муз. сопровождение в размере 2/4, темп быстрый.)

Упражнение 2. Чтение стихотворения А. Барто «Барабан». (Муз. сопровождение — Е. Тиличеева, «Марш».)

Контрольные вопросы и задания

1. Что такое ходьба? Дайте определение.
2. С какой целью проводятся упражнения для дыхания?
3. Что такое регуляция мышечного тонуса? Дайте определение.
4. Приведите пример упражнения для развития темпа и ритма.
5. На что направлены упражнения для мелкой моторики?
6. Как строятся упражнения с элементами танцев?
7. Приведите пример упражнения для развития дикции и артикуляции.
8. Как проводятся упражнения для развития фонематических процессов?
9. Какова специфика упражнений на координацию речи с движением?
10. Что представляет собой мелодекламация?

РАЗДЕЛ IV

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Глава 1

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Специфика работы логопеда

В соответствии с психолого-педагогической классификацией речевых расстройств все нарушения речи делятся на две большие группы:

- нарушения средств общения (ФФН и ОНР);
- нарушения в применении средств общения (заикание и комбинированный дефект).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, входящее в первую группу расстройств, представляет собой нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети с ФФН неточно произносят звуки родного языка и не различают их на слух. В эту группу входят дети с дислалией, с дизартрией, с ринолалией. У них снижен фонематический слух. У этих детей нарушается лишь фонационное оформление высказывания при сохранной структурно-семантической стороне.

Система логопедической работы в группе для детей с ФФН строится с учетом:

- этиологии и механизмов речевого нарушения;
- системности развития речи, структуры речевого нарушения;
- комплексности воздействия;
- дифференцированного подхода;
- поэтапности развития речи;
- личностных особенностей;
- деятельностного подхода;
- возможности обходного пути;
- формирования речевых навыков в условиях речевого общения.

Естественно-научное обоснование понятия «фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (ФФН). В основе естественно-научного понимания психофизиологических нарушений при ФФН ле-

жит учение о закономерностях формирования условно-рефлекторных связей, учение П. К. Анохина о речевой функциональной системе, учение И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. Р. Лурия о динамической локализации высших психических функций, современное нейропсихологическое учение о речевой деятельности.

Речь является сложной функциональной системой, основывающейся на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности.

Г. В. Гуровец и С. И. Маевская (1982) считают¹, что при фонетико-фонематических расстройствах затруднены функциональные возможности различных уровней и отделов нервной системы, проявления таких нарушений полигенетичны и нуждаются в дифференциации. Авторы указывают, что при поражении нижнелобных отделов сенсомоторной области коры фонематические нарушения характеризуются «недостаточным пониманием речи окружающих. Моторика при этом нарушена по кортикальному типу, преобладают тормозные реакции». Речевая активность недостаточна, словарный запас беден, фраза короткая. Фонематические нарушения характеризуются искажениями или заменами. При поражении нижнетеменных отделов сенсомоторной области коры возникает «алалический синдром по афферентному типу». При этом фонематический слух не сформирован, наблюдается нечеткость, смазанность речи, нестойкие звуковые замены и поиски артикуляции. Наблюдаются ускоренный темп речи, нарушение плавности речевого потока, спотыкание. При поражении верхневисочных отделов коры головного мозга «чувство ритма грубо нарушено, трудно сочетать речь с движением». При большой речевой активности наблюдаются замена и потеря слоговых элементов, замены звуков, перестановки и пропуски слогов, нарушение ритмической структуры слова.

Различные зоны по-разному участвуют в речевом процессе. Данные о мозговой организации речевого процесса дают возможность уточнить представления об этиологии и патогенезе нарушений речи.

История изучения фонетико-фонематического недоразвития речи.

Для детей с ФФН характерные трудности в овладении звукопроизношением. Длительное время расстройства произносительной стороны речи назывались косноязычием (О. В. Правдина, 1960). Позднее были выделены и разграничены дислалия и дизартрия. Если дизартрия была глубоко изучена и описана Е. Н. Винарской (1988) и Е. М. Мастюковой (1985), то о дислалии нам известно гораздо меньше.

¹ См.: Гуровец Г. В., Маевская С. И. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М., 1982. — С. 67.

Дислалии выделялись функциональные (О.А.Токарева, 1969) и органические (Л.В.Мелехова, 1974). Функциональными считались те формы дислалии, которые не сопровождалась патологией иннервации артикуляционных органов. И хотя они рассматривались как расстройства, не связанные с органическим нарушением нервной системы, к ним причислялись и «моторные дислалии», причина которых — моторная недостаточность дифференцированных движений языка (Б.М.Гриншпун, 1989).

Ряд авторов выделяли «простые» дислалии и «сложные», «полиморфные» (О.А.Токарева, Л.В.Мелехова, 1974), последние были названы позднее стертыми дизартриями (Р.И.Мартынова, Г.В.Гуровец, С.И.Маевская, 1978). У детей со стертой дизартрией обнаруживались явления легких нарушений иннервации и неловкость движений языка (Л.В.Лопатина, 1989).

Авторы, придерживающиеся психолого-лингвистического направления, выделяют четыре формы артикуляторных апраксий (нарушений произвольных движений): дисфонологическую, дисфонетическую, динамическую и смешанную.

При дисфонологической артикуляторной апраксии, как отмечал А.Н.Корнев, «центральным механизмом расстройства... является замедленное созревание артикуляторного праксиса и задержка формирования фонологической системы»¹. Типичной ошибкой является замена — упрощение звука. При дисфонетической артикуляторной апраксии оральный праксис существенно не страдает, наблюдается двигательное беспокойство языка. Среди ошибок преобладают искажения. При динамической артикуляторной апраксии, как отмечает тот же автор, «ведущим симптомом является неспособность произносить многосложные слова». Изолированно все звуки произносятся чисто. В случае смешанной формы затруднено произношение многосложных слов со стечением согласных, причем наблюдаются явления дисфонологической апраксии.

Термины «дислалия», «дизартрия», «артикуляционная апраксия» употребляются при анализе речевого дефекта в клинико-педагогическом аспекте. На современном этапе развития логопедии квалификация дефекта опирается на совокупность критериев разных дисциплин, изучающих речь. Вместе с тем для логопедии как педагогической отрасли знаний важным является выделение таких признаков нарушения, которые определяют выбор логопедического воздействия, т.е. учет того, каким является дефект, фонематическим или фонетическим.

В соответствии с указанными критериями Б.М.Гриншпун (1989) выделяет три основные формы дислалии: акустико-фонематическую, артикуляторно-фонематическую и артикуляторно-фонетическую.

¹ Корнев А. Н. О структурном подходе к фонологии артикуляторной апраксии у детей. — М., 1991. — С. 18.

Акустико-фонематическая дислалия обуславливается «избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи»¹. В основе нарушения лежит недостаточная сформированность фонематического восприятия. Вследствие этого происходит неразличение фонем, имеющих общность большинства признаков. При этом нарушаются шумные фонемы; фонемы, различающиеся по глухости — звонкости сонорные (*p, л*).

Несформированность операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи является причиной возникновения артикуляторно-фонематической дислалии. В основе нарушения лежат либо недостаточная сформированность артикуляторной базы (в роли заменителя выступает звук более простой по артикуляции), либо принятие неправильного решения при артикуляции звука (смещение звуков в силу их недостаточной дифференциации). При данной форме дислалии происходят нарушения по типу замен и смещений по одному из признаков: свистящие шипящие (*с-ш, з-ж*), переднеязычные и заднеязычные (*т-к, д-г*), твердые — мягкие (*т-т', л-л'*) и др.

Артикуляторно-фонетическая дислалия возникает в силу неправильно сформировавшихся артикуляторных позиций. Фонемы реализуются в непривычных вариантах (явление аллофонии, когда звук произносится межзубно, призубно, боковым способом или горловым) или пропускается (явление элизии). Основная нарушаемая группа звуков — переднеязычные невзрывные согласные, реже — заднеязычные взрывные.

Ряд авторов — О. В. Правдина (1960), М. А. Александровская (1973), Р. И. Мартынова (1978) — выделяют несколько групп дислалий в зависимости от форм нарушения звукопроизношения:

- фонетическая дислалия, при которой не искажается смысл слов (звук произносится приближенно);
- фонематическая дислалия, при которой смысл слов искажается, так как фонемы заменяются, не различаются (*зуб-суп, дом-том*);
- фонетико-фонематическая дислалия, при которой звуки не только искажаются, но и заменяются, что влияет на смысл слов.

У детей с различными видами дислалий внимание неустойчивое, работоспособность снижена, наблюдаются легкие нарушения памяти.

Особенности произносительной стороны речи при ФФН. В отечественной логопедической литературе принят стандартный способ анализа ошибок произношения с разделением их на искажения, замены и смещения (О. В. Правдина, 1960, 1973; М. Е. Хватцев, 1959). Основным принципом, на котором базируется подобный подход,

¹ *Гринштун Б. М.* Дислалия // Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — М., 1997. — Т. 1. — С. 109.

является противопоставление двух уровней нарушения: фонетического и фонематического. Ошибки фонематического уровня классифицируются соответственно лингвистической типологии согласных: парасигматизм, параротацизм и т. д. (М. Ф. Фомичева, 1989).

Под расстройством звукопроизношения И. И. Панченко (1973) понимает: а) отсутствие звука; б) замену звука; в) искажение звука.

У детей, страдающих дислалией и дизартрией, различаются три вида звуковых расстройств. Отсутствие звука и замена звуков (два типа нарушения образования звуков) отличаются по своей сущности от третьего типа — искажения звуков.

При первых двух нарушениях (пропуски и замена) слово не воспринимается и не узнается, а при третьем типе (искажение звука) смысл слова остается понятным.

Если при фонетических расстройствах нарушается лишь фонетическая окраска какой-либо группы фонем, а при фонемных — нарушается различение фонем без нарушения фонетической окраски, то в случае фонетико-фонематических расстройств наблюдаются и нарушение дифференциации отдельных групп фонем, и производство каких-либо групп фонем. При этом варианте дети плохо понимают свои ошибки, не всегда понимают обращенную речь, у них нарушен фонематический анализ.

Особенности фонематического восприятия у детей с ФФН. При нарушении фонетико-фонематической стороны речи у детей с ФФН выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение только нарушенных в произношении звуков и затруднение в их анализе (наиболее легкая степень недоразвития);

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при сформированной их артикуляции (фонематический анализ нарушается более грубо);

- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность (наиболее тяжелая степень недоразвития).

У детей с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смазанность речи, вялая, нечеткая артикуляция.

А. Р. Лурия (1950) подчеркивает, что высшая форма фонематического слуха проявляется в способности выделять звуки в слове и устанавливать их последовательность, что формируется под влиянием обучения.

По наблюдениям В. К. Орфинской, можно выделить как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарным считается выделение звука на фоне слова. Более сложной формой является вычленение первого или последнего звука из

слова, определение места звука в слове. К сложным формам звукового анализа относят определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам.

Детям с ФФН звуковой анализ недоступен даже в его элементарной форме, так как у них не сформирована база фонематического анализа — фонематический слух (способность слышать и различать фонемы на слух).

Психолого-педагогическая характеристика детей с ФФН. У детей с ФФН существуют некоторые особенности формирования психических процессов. Недостаточно сформирована слухоречевая, зрительная и двигательная память у детей со стертой дизартрией; снижено произвольное внимание у детей с дизартрией и ринолалией. Особенности эмоционально-волевой сферы и поведения, а также отношение к своему дефекту зависят от природы речевого расстройства. Интеллект детей соответствует возрастной норме.

Программы обучения и воспитания детей с ФФН. Организация работы логопеда ДОУ для детей с ФФН представлена в книге Г. А. Каше «Исправление недостатков речи у дошкольников» (М., 1971). Это система логопедической работы для детей старшей группы детского сада. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина уточняют содержание логопедической работы с детьми данной группы в «Программе обучения и воспитания детей с ФФН старшей группы детского сада» (М., 1993).

Организация работы логопеда для детей подготовительной к школе группы дана в книге Г. А. Каше «Подготовка к школе детей с недостатками речи» (М., 1985).

Цель логопедической работы — формирование произношения, развитие фонематических процессов, совершенствование всех компонентов речевой системы.

Содержание и структура работы расписана по периодам обучения, в соответствии с каждым из них планируется фронтальная и индивидуальная работа. Количество фронтальных занятий обуславливается периодом обучения и возрастом детей с ФФН, индивидуальные занятия проводятся ежедневно.

С 1 по 15 сентября логопед проводит речевое обследование детей и оформляет речевые карты на каждого ребенка.

На индивидуальных занятиях логопед формирует произношение сложных по артикуляции звуков, происходит автоматизация и дифференциация их в речи.

Логопед работает 20 часов в неделю, ежедневно с 9.00 до 13.00. Фронтальные занятия проводит с 9.00 до 9.30, индивидуальную работу осуществляет до 13.00. Один раз в неделю, например в среду, логопед работает во второй половине дня, с 15.00 до 19.00, для того чтобы иметь возможность встретиться с нуждающимися в его консультации родителями.