

Альбом методик
восстановления темпо-ритмо-
интонационной стороны речи

Содержание

1. Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике Н.А. Чевелевой.
2. Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике С.А. Мироновой.
3. Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике В.И. Селиверстова, Н.А. Власовой.
4. Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике А.И. Богомоловой.
5. Методика формирования твёрдой ритмичной речи.
6. Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике Л. З. Андроновой.

Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи Н.А. Чевелевой

Период сопровождающей речи

На всех занятиях этого периода дети говорят (отвечая на вопросы учителя) только о том, что они делают в данный момент, говорят по поводу совершаемого ими какого-то отдельного элемента работы (“Я приклеиваю...”, “Я вырезаю...”, “Я раскрашиваю...” и т. д.). Такая речь носит название сопровождающей.

В процессе занятий учащийся непосредственно наблюдает свои действия, слышит, как их называет учитель, осмысливает, переживает. Таким образом, речь детей на таких занятиях опирается на восприятие: ребенок одновременно видит и осязает тот предмет, о котором говорит. Кроме того, речь учащихся опирается на представления, полученные в результате их собственной деятельности. Все это в значительной мере облегчает речь заикающегося ребенка, так как речь, опирающаяся на восприятие и представления, является для детей наиболее доступной.

На протяжении всего первого периода сопровождающая речь постепенно усложняется. Это достигается разными путями.

На первых занятиях этого периода, каждый учащийся, самостоятельно называя производимое действие, в то же время может воспользоваться оборотами речи, содержащимися в словах учителя или других опрашиваемых детей. Так, например, на первом занятии разворачивается такой диалог

Учитель. Смотрите, как я намазываю клеем листок А ты, Коля, что сейчас делаешь?

Коля. Я намазываю клеем листочек.

Учитель. Алеша, а что ты сейчас делаешь?

Алеша. Я намазываю клеем свой листик.

Постепенно речь детей становится все более самостоятельной, ответы делаются уже более развернутыми. Так, например, если вначале, на первых занятиях, учащиеся отвечают лишь небольшими, короткими фразами (“Я

приклеиваю квадрат”, или “Я разрезаю бумагу”, или “Я мну пластилин”), то позже они стараются ответить более подробно (“Я приклеиваю клеем свой квадрат красного цвета”)

Такие разнообразные, развернутые ответы учитель должен постоянно поощрять, побуждая учащихся к еще большим успехам в развитии речи.

С самых первых занятия свое объяснение учитель должен строить так, чтобы дети постоянно слышали, что одни и те же действия можно называть по-разному. Тогда у них не будет желания употреблять одинаковые фразы при ответах. Например, уже на первом и втором занятиях учитель говорит “Смотрите, как я намазываю клеем листок, видите, как я аккуратно мажу клеем листочек...” или “Смотрите, как я осторожно прикладываю листочек. Я его приклеиваю ровно. Видите, как я наклеиваю второй листок?” — и т. д.

С самого начала занятий важную роль играют вопросы учителя, которые определяют, направляют и регулируют содержание и характер речи учащихся. Так, на первых порах, когда у детей формируется навык самостоятельного плавного ответа, вопросы учителя должны быть тесно связаны с непосредственными действиями ребенка, которые он совершает в процессе изготовления той или иной поделки.

На последующих занятиях, когда учащиеся могут уже отвечать распространенными предложениями, вопросы учителя должны формулироваться таким образом, чтобы они требовали ответов полными, развернутыми фразами.

Постепенное усложнение речи детей достигается и другим путем — определенной системой подбора поделок. Так, вначале следует давать детям для изготовления такие поделки, выполнение которых требует наиболее элементарных трудовых операций, о которых можно было бы говорить короткими фразами (“Я приклеиваю листок”, или “Я вырезаю квадрат”, или “Я обвожу кружок” — составление коллекций из листьев или образцов бумаги, материи, различного рода аппликационные работы).

Затем следует подбирать такие поделки, изготовление которых требовало бы повторения одинаковых трудовых операций, а следовательно, и некоторой повторяемости в ответах. Позже нужно подбирать такие поделки, изготовление которых требует более сложных действий, а следовательно, и более сложных объяснений.

Период завершающей речи

Во второй период занятий с заикающимися детьми следует перейти к более сложному виду речи. Этот вид носит название завершающей действие речи. Учащиеся описывают уже выполненную работу или, какую-то часть ее, например: “Я разрезала квадрат по линии сгиба”, “Я только что склеил два треугольника”, “А я уже вырезала окошко” — и т. д.

Использование новой, более сложной, формы речи — завершающей — не исключает возможности пользования и прежним, уже усвоенным видом речи — сопровождающей.

На протяжении всего второго периода должен меняться характер завершающей формы речи в сторону постепенного ее усложнения. Она должна отражать отдельные элементы деятельности, то есть процесс изготовления поделки. При этом дети сначала говорят в условиях непосредственного созерцания сделанного, затем — по представлению.

Так, вначале, когда учащиеся отвечают на вопросы учителя, относящиеся к только что выполненному действию, они, естественно, могут наблюдать при этом тот элемент работы, который только что выполнили, а затем, когда учащиеся говорят по поводу уже готовой поделки, они не могут видеть всех элементов выполненной ими ранее работы. Но в этом случае детям помогает то, что они воспринимают законченную поделку.

И, наконец, учащиеся рассказывают о вещи, сделанной на прошлых занятиях, сравнивают прежнюю поделку с другой. И все это происходит в чисто речевом плане, без какой бы то ни было опоры на наглядность в момент ответа. В этом случае речь детей опирается на прошлые, иногда очень давние представления.

В соответствии с задачей постепенного усложнения завершающей формы речи учащихся должны строиться и вопросы учителя. Так, в начале второго периода, когда дети только еще начинают пользоваться этим видом речи, вопросы учителя звучат так, что требуют короткого ответа сразу же после выполнения учеником какого-то действия, например:

Учитель. Что ты сейчас сделал, Коля?

Коля. Я приклеил квадратик из ситца на бумагу.

Учитель. Нина, а ты что уже сделала?

Нина. А я уже прорезала в домике дверь.

Далее, когда учащиеся оказываются в состоянии давать более развернутые объяснения, между учителем и учеником развертывается такой, например, разговор:

Учитель. Сережа, помнишь, с чего ты начал делать свою закладку для книг?

Сережа. Сначала я вырезал две одинаковые по размеру полоски бумаги Потом я их склеил.

Учитель. А чем ты украшал свою закладку?

Сережа. Я наклеил на нее разные украшения: звездочки, треугольнички, кружочки, квадратики. И получилась красивая закладка

В данном случае вопросы учителя направляют последовательность рассказа ученика.

И, наконец, в конце второго периода учитель обращается к детям со следующими словами: “Интересно, а помнишь ли ты, Женя, как ты делал эту лодочку? Если помнишь, расскажи все с начала и до конца, как будто ты учитель и объясняешь нам, как ты сам ее делал. А мы будем тебя внимательно слушать”.

Понятно, что в этом случае запрос учителя является как бы темой для самостоятельного рассказа ученика.

Во второй период, как и в предыдущий, осуществляется такой подбор поделок, который побуждает детей к более сложным высказываниям Так, например, следует давать учащимся такие поделки, изготовление которых требует совершать все большее количество операций. Благодаря этому ответы детей становятся более разнообразными и сложными. Кроме того, в процессе выполнения такой работы и в ходе высказывания детей по этому поводу развивается логическое мышление и память детей.

Период предваряющей речи

В этот период дети начинают пользоваться еще более сложной формой речи. Переход к ней становится возможным после того, как учащиеся начинают свободно пользоваться сопровождающей и завершающей речью. На этой основе в третьем (периоде вводится новая, наиболее сложная форма речи — предваряющая. В этом случае ребенок рассказывает о том, что он намеревается делать (“Сначала я возьму кусок пластилина и разомну его”, “Я буду делать карнавальную шапочку из желтой и красной бумаги”, “Я согну листок пополам, а потом — еще пополам” и т. д.).

Пользуясь предваряющей формой речи, учащиеся говорят уже без какой бы то ни было опоры на восприятие, лишь по следам представлений, возникших во время объяснения учителя, по уже не собственной деятельности.

Принцип отбора поделок в данный период должен осуществляться с учетом необходимости постепенно овладеть планированием процесса изготовления каждой вещи. В связи с этим в начале третьего периода следует подбирать поделки, изготовление которых не связано с большим количеством элементов работы. Постепенно нужно усложнять задание для детей, предлагая выполнять такие поделки, у которых количество трудовых операций всякий раз увеличивалось бы. Естественно, что большое количество звеньев работы значительно труднее удержать в памяти. А главное — в этом случае усложняется задача, так как учащиеся должны будут, рассказывая, перечислять все элементы работы в строгой последовательности, анализируя их логическую связь.

Реализовать эту задачу можно также с помощью дополнительных вопросов учителя, отвечая на которые, дети должны будут или анализировать предстоящие действия (“А для чего ты будешь мять пластилин руками?” — “Сначала я разомну пластилин, чтобы он стал совсем мягким и из него было бы легко лепить”) или пояснять их (“А как нужно разрезать обмотку на кольцах, помнишь?” — “Обмотку нужно разрезать ровно посередине, чтобы колечки было видно”).

К концу третьего периода учитель может задавать детям такие вопросы, которые будут требовать совершенно самостоятельных, развернутых сообщений безо всякой опоры на произведенную работу. Например, учитель предлагает детям выполнить любую поделку по собственному замыслу. Но предварительно каждый ученик должен подробно рассказать, что, как и в какой последовательности он будет делать и что ему для этого понадобится (какой материал и какие инструменты). Так как всякий раз учащиеся будут говорить о новой поделке, никогда прежде не

изготавливавшейся на занятиях, они будут вынуждены рассказывать, пояснять очень подробно, чтобы все слушающие могли их понять.

Итак, к концу третьего периода дети овладевают развернутой повествовательной контекстной речью. В этом выражается рост, перестройка речевой деятельности заикающихся детей. Если раньше, в самом начале занятий, ученики могли самостоятельно, без заикания отвечать только на один вопрос, да и то короткой фразой, то теперь они в состоянии давать исчерпывающие объяснения, выражать свои замыслы, делиться своими неудачами, критиковать работы, выполненные недостаточно аккуратно, красиво и точно. Как можно убедиться, самостоятельная речь детей в этот период оказывается настолько развитой, что они могут свободно, без заикания отвечать на любые вопросы учителя и товарищей, строить самостоятельные развернутые рассказы.

Период закрепления навыков самостоятельной речи

На протяжении четвертого периода мы рекомендуем проводить свободную “речевую практику”. Учащиеся на занятиях должны отвечать на всевозможные вопросы, сами задавать вопросы учителю и товарищам, разговаривать по любому поводу, пояснять, советоваться.

В этот период речь учащихся приближается к свободным формам, какими ребенок пользуется в повседневном общении. Теперь дети говорят не только по поводу изготавливаемых ими поделок.

На занятиях последнего периода мы рекомендуем использовать любую возможность для того, чтобы побудить детей к самостоятельным высказываниям. Теперь учащиеся уже могут совершенно самостоятельно строить ответы на любые вопросы, делиться своими впечатлениями о прошедших уроках в классе, обсуждать ответы детей у доски по тем или иным предметам. Продолжая мастерить на занятиях различные нужные и интересные вещи, можно достигать все большей и большей самостоятельности и разнообразия разговоров, суждений, опоров. Так, например, хорошо в таких случаях предлагать детям после изготовления какой-нибудь поделки анализировать качество ее выполнения, отмечать недостатки в своей работе и работах товарищей. Можно предложить детям подробно объяснить, почему такая-то вещь недостаточно хорошо выполнена и что нужно сделать, чтобы исправить этот недостаток. Обычно на таких занятиях речь детей бывает очень эмоциональной, а сами занятия проходят очень живо и интересно. Очень насыщенными речью

бывают и такие занятия, на которых учащиеся выполняют какую-нибудь коллективную работу, например делают монтаж или стенгазету, посвященную дате красного календаря. На таких занятиях обычно бывает много обращений, споров, рассуждений, дети советуются с учителем, товарищами. Причем разговоры их выходят далеко за пределы выполняемой работы, речь звучит живо, естественно, эмоционально.

Хорошо также в этот период готовить коллективно карнавальные костюмы к школьному утреннику, посвященному окончанию учебного года, или костюмы для инсценировок, сопровождая эти приготовления эмоциональными обсуждениями, шутками, разговорами о предстоящем, распределением обязанностей и долей участия каждого ученика.

Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике С.А. Мироновой

С.А. Миронова предложила систему преодоления заикания у дошкольников в процессе прохождения в целом программы средней, старшей и подготовительной групп детского сада. Коррекционное воздействие на заикающихся детей осуществляется на занятиях (как основной форме образовательной работы в детском саду) по принятым разделам: "Ознакомление с окружающей природой", "Развитие речи", "Развитие элементарных математических представлений", "Рисование, лепка, аппликация, конструирование". Работа с детьми по всем разделам "Программы" подчиняется цели перевоспитания речи заикающихся. Поэтому автор ставит перед логопедом две задачи: программные и коррекционные, которые распределены по учебным кварталам (или соответственно по четырем этапам последовательно усложняемой коррекционной работы).

Первый квартал

Дети овладевают простейшей ситуативной речью. В своих ответах они опираются на конкретные вопросы логопеда, относящиеся к наглядному материалу, который находится в момент речи перед глазами ребенка. В качестве наглядной опоры на занятиях изобразительной деятельностью по развитию речи и математических представлений, ознакомлению с окружающим и природой используются натуральные объекты, картины, игрушки.

Наличие предмета, с которым знакомятся дети, конкретные вопросы, относящиеся к его названию, окраске, форме, величине, вкусу, помогают им подобрать нужный ответ, кратко и точно сформулировать его. В этом и заключается коррекционная задача первого квартала.

После рассматривания натуральных объектов целесообразно планировать занятия по развитию речи (рассматривание картин или дидактическая игра), на котором ребята закрепляют полученные накануне знания и активно используют в своих ответах словарь, относящийся к названиям предметов, их окраске, форме и т. д.

Затем проводятся занятия по изобразительной деятельности, сначала по лепке и конструированию, чтобы дети могли передать объемную форму изучаемых предметов, а потом по аппликации и рисованию. На этих занятиях дошкольники учатся передавать плоскостное изображение тех же предметов.

В результате изучения одной и той же темы (предмета) на разных видах занятий дети хорошо усваивают весь словарь данной темы и активно пользуются им в дальнейшем. Кроме того, использование разнообразных занятий позволяет создать условия для упражнения детей в ситуативной речи, вселить в них уверенность в своих силах, в то, что они могут говорить без заикания.

На каждом занятии заикающиеся упражняются в ситуативной речи, но в разных условиях.

Для осуществления коррекционной задачи в первом квартале большое значение имеет правильное формулирование вопросов логопедом. Все вопросы должны относиться к названиям предметов, например, изображенных на картине. Задаются они так: «Что это?» или «Что нарисовано на этой картине?» Дети отвечают: «Мяч», «Ведро», «Пальто», «Шарик» и т. д. На вопрос «Кто это?» дети отвечают: «Ежик», «Белка», «Рыбка» и т. д. В своих ответах они пользуются одушевленными и неодушевленными существительными. Предметные картины можно использовать и для того, чтобы поставить к ним вопрос, начинающийся со слова «какой».

В первом квартале речевые возможности детей еще ограничены и на один вопрос логопеда они могут подбирать только однословные разные ответы.

Самостоятельное формулирование ответов является одним из наиболее полезных упражнений для заикающихся.

Позже дети упражняются в умении называть в фразе сразу два качества предмета.

При рассматривании натуральных объектов, игрушек, предметов, изображенных на картинках, логопед задает вопросы так, чтобы из ответов детей складывался простейший описательный рассказ.

Логопед выявляет детей, которые испытывают трудности в пользовании даже легкими формами ситуативной речи. По отношению к ним более длительное время применяются приемы пропедевтического периода, когда задание выполняется молча («Сережа, покажи яблоко», «Лена, найди в чудесном мешочке пирамидку и покажи ее детям»).

Индивидуализируя упражнения, игру «Чудесный мешочек» можно провести в трех вариантах. Один вариант для детей, которые испытывают трудности в ситуативной речи, и два варианта для детей с более высокими речевыми возможностями.

Первый вариант игры проводится без речевого сопровождения. Логопед дает задание: «Сейчас подойдет ко мне Вова, опустит руку в мешок и найдет там огурец». Ребенок ищет. Когда заданный предмет найден, логопед предлагает достать его из мешка и показать всем детям, поощряет ребенка за то, что он правильно выполнил задание.

Второй вариант проходит с речевым сопровождением. Вызванный ребенок ищет рукой овощи, затем вынимает найденный предмет. После этого логопед спрашивает: «Что ты нашел?» или «Что у тебя в руке?» Глядя на предмет, ребенок отвечает: «Огурец» («Помидор» и т. п.).

Третий вариант также проводится с речевым сопровождением, но без зрительной опоры. Опорой для детей служит осязание. Логопед спрашивает ребенка, что он нашел в мешке. Тот на ощупь узнает предмет, называет его и лишь после этого вынимает из мешка. Теперь логопед может задать дополнительные вопросы о форме, цвете предмета.

Таким образом, на одном занятии дети с разными речевыми навыками могут одновременно, но по-разному принимать участие в дидактической игре и, в зависимости от речевых возможностей, упражняться в ситуативной речи разного уровня. Однако различный характер участия в игре дети не ощущают благодаря такту логопеда и умелой индивидуализации заданий.

Зная речевые возможности каждого из детей, логопед может индивидуализировать работу в рамках одного и того же занятия. В то же время дети, которые испытывают трудности в пользовании ситуативной речью, находясь на занятии одновременно с другими детьми, приобретают новый объем пассивной речи. Они слушают короткие четкие формулировки вопросов логопеда, точные ответы своих товарищей, накапливают правильные образцы речи.

Дети, у которых наблюдаются затруднения в ситуативной речи, медленнее овладевают и фразовыми ответами. Легче всего они формулируют фразы из своих собственных однословных ответов.

Второй квартал

Коррекционные задачи второго квартала заключаются в закреплении навыков пользования ситуативной речью, в постепенном переходе к элементарной контекстной речи и в обучении рассказыванию по вопросам логопеда и без вопросов. Большое место занимает работа над фразой: простая фраза, распространенная фраза, конструирование вариантов фраз, грамматическое оформление фраз, построение сложноподчиненных конструкций, переход к составлению рассказов. Изменяется и подбор программного материала, и последовательность в его изучении. Если в первом квартале на всех занятиях дети соприкасаются с одними и теми же предметами, то во втором - предметы не повторяются, хотя и выбираются объекты, близкие по признаку общности темы и назначению.

Третий квартал

Коррекционные задачи третьего квартала состоят в закреплении навыков пользования усвоенными ранее формами речи и в овладении самостоятельной контекстной речью. Значительное место отводится работе над составлением рассказов: по наглядной опоре и по вопросам логопеда, самостоятельного рассказа, пересказа. Увеличивается речевая практика детей в сложной контекстной речи. В третьем квартале исчезает необходимость замедленного изучения программы, характерного для первых этапов обучения, и темы занятий приближаются к уровню массового детского сада.

Четвертый квартал

Коррекционные задачи четвертого квартала направлены на закрепление навыков пользования самостоятельной речью различной сложности. Большое место занимает работа над творческими рассказами. Наряду с этим продолжается словарная: работа и работа над фразой, начатые на предыдущих этапах обучения. В речи дети опираются на конкретные и общие вопросы логопеда, на собственные представления, высказывают суждения, делают выводы. Наглядный материал почти не применяется. Вопросы логопеда относятся к процессу предстоящей работы, задуманной самими

детьми. В этот период коррекционное обучение направлено на соблюдение логической последовательности передаваемого сюжета, на умение давать дополнительные положения, уточнения.

Вся коррекционная работа с заикающимися детьми в течение года осуществляется логопедом и воспитателем.

Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике В.И. Селиверстова, Н.А. Власовой

Методика Селиверстова В.И. преимущественно рассчитана для логопедической работы с детьми в медицинских учреждениях (в амбулаторных и стационарных условиях). По сути является комплексной системой логопедических занятий с детьми, так как предполагает модификацию и одновременное использование разных (известных и новых) приемов логопедической работы с ними. Автор исходит из основной позиции — работа логопеда всегда должна быть творческой, поисковой. Не может быть жестких сроков и одинаковых задач для всех без исключения заикающихся.

В предложенной автором схеме последовательно усложняемых логопедических занятий с детьми выделяются три периода (подготовительный, тренировочный, закрепительный), в процессе которых речевые упражнения усложняются в зависимости, с одной стороны, от разной степени самостоятельности речи, ее подготовленности, структурой сложности, громкости и ритмичности; а с другой стороны — от разной сложности речевых ситуаций: от обстановки и социального окружения, от видов деятельности ребенка, в процессе которых происходит его речевое общение.

В предложенной системе различных игр, по мнению автора, «дети усваивают правила поведения в игровых, мнимых ситуациях, но отражающих реальные, жизненные явления и отношения людей. И усвоенные формы взаимоотношений способствуют перестройке поведения и речи заикающихся детей и устранению дефекта».

Используя игровой материал и ничуть не уменьшая общеобразовательного и воспитательного значения дидактических игр, тем не менее основной задачей в логопедических занятиях с заикающимися детьми остается воспитание у них правильной речи и поведения. Дидактические игры обычно проводятся на занятиях и максимально оречевляются, т.е. ребенок играет не молча, а проговаривает свои действия. Например, в «Лото»: «У кого земляника?» — «У меня земляника». — «Я кладу землянику». В «Мозаику»: «Я беру синюю фишку». «А теперь — зеленую», «Я сделаю сейчас красивый цветок» и т.д.

Подвижные игры особенно полезны, так как у заикающихся часто имеются отклонения в двигательной сфере.

Оречевленные подвижные игры способствуют развитию у детей правильного дыхания и голоса, звукопроизношения, координированноеTM темпа движений с речью. Например: согнув руки в локтях, ребенок подражает идущему паровозу: у-у-у..., вдох и опять; у-у-у или: чух-чух-чух... и опять: чух-чух-чух; вагоны стучат: так-так, так-так и опять: так-так, так-так...

Особый интерес для детей представляют игры, которые сопровождаются музыкой. Музыка также благоприятно отражается на эмоциональном состоянии и поведении ребенка.

Творческие игры и инсценировки. Характерной особенностью этих игр является то, что в них дети имеют возможность максимально выразить свои замыслы, фантазировать, передавать все многообразие впечатлений от окружающей их действительности, от знакомых художественных произведений и использовать при этом свой опыт и знания.

Одним из видов творческих игр являются игры со строительным материалом. Дети охотно и с интересом участвуют в них. Эти игры содействуют развитию у детей пространственных представлений, понятий о форме, размере, количестве, качестве материала и сооружаемых построек; развивают усидчивость, целенаправленность действий, сосредоточенность.

Игры со строительным материалом могут быть использованы на первых же логопедических занятиях. Вначале это будет сопряженно-отраженная речь ребенка, описание отдельных действий, затем ответы на вопросы, затем он уже самостоятельно сопровождает речью свои сначала простые, потом более сложные действия («Я беру одну катушку. Теперь ставлю на нее другую катушку. Теперь еще одну сверху. У меня получилась башня».) Это сопровождающая действия речь.

Более сложной формой является завершающая речь. Ребенок рассказывает, как он постепенно строил («Сначала я скатал из снега большой шар. Потом шар поменьше; Потом еще меньше. Поставил на большой шар средний, на средний маленький. На маленьком сделал из угольков глаза. Прилепил морковку. Это нос. Из прутиков сделал рот. Сверху надел ведро. Это шляпа. В средний шар сбоку воткнул две палки. Это руки. Рядом воткнул метлу. И получился снеговик»).

И наконец, более сложной формой речи для заикающегося ребенка, как известно, будет речь предваряющая. В этом случае ребенок, не приступая к сооружению, последовательно рассказывает, как он будет строить. Из какого материала, что сначала, что потом, для чего и т.д.

Своеобразно и интересно проводятся с детьми игры-драматизации (или игры-представления). В них дети воспроизводят содержание любимых сказок, поведение знакомых персонажей, с увлечением изображают действующих лиц сказок, их характерные движения, ведут диалоги. Игра приобретает особо яркую эмоциональную окраску, если заранее подготовлены соответствующие декорации, маски, костюмы или хотя бы детали их. Игра-драматизация может проводиться и с куклами из детского театра.

Учитывая последовательное усложнение речи ребенка в играх-драматизациях, лучше начинать с музыкальных игр, которые сопровождаются пением: М. Кочурбиной «Мишка с куклой бойко топают», Ан.Александрова «Козлик» («Жил был у бабушки серенький козлик»), украинские народные песни «Жили у бабуси». Эти игры можно использовать и на ранних этапах логопедических занятий, поскольку музыкальное сопровождение, пение, стихотворный текст, ритмичность движений в игре — все это значительно облегчает речь заикающегося ребенка.

Затем для постепенного усложнения речи в играх-драматизациях логопед подбирает такие тексты, которые не сопровождаются музыкой, но сами по себе являются ритмизованными: стихи «Мойдодыр», «Перчатки», «Колобок», «Теремок» и др. И наконец, выбираются игры, в которых дети пользуются разнометричной речью: «Волк и семеро козлят», «Маша и медведь», «Красная Шапочка», «Три медведя» и др.

Особое место среди творческих игр занимают сюжетно-ролевые игры. Если в играх-постановках заикающийся ребенок учится правильно говорить и держаться, пользуясь готовыми образцами, то уже в сюжетно-ролевых играх степень его самостоятельности значительно возрастает. В этих играх дети обобщают свой опыт и впечатления и, опираясь на них, учатся пользоваться правильной речью в самых разнообразных и близких их повседневной жизни условиях.

Таким образом, разные виды детских игр приобретают в логопедических занятиях с заикающимися детьми свое основополагающее коррекционно-развивающее значение и смысл. Это выражается, с одной стороны, в коррекционном обучении навыкам правильной речи и поведения ребенка одновременно с его умственным и физическим развитием

(дидактические основы). С другой стороны, при этом осуществляется коррекционно-воспитательное воздействие на формирование у него социально-личностных качеств, определяющих его правильное отношение и взаимодействие с окружающими людьми (психокоррекционные основы).

Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике А.И. Богомоловой

Занятия по преодолению у учащихся заикания проводятся в школьных (или поликлинических) логопедических пунктах.

Для занятий учащиеся комплектуются в группы по 4—5 человек, желательно одного возраста. При недостаточном количестве учащихся (например, в небольших городах) группы комплектуются из разных классов: учащиеся II, III и IV классов составляют одну группу, V, VI и VII классов — вторую и VIII, IX и X классов — третью. Взрослые группируются по степени заикания: одну группу составляют взрослые с легкой и средней степенью заикания, вторую группу — с сильной степенью. (Группировать учащихся по степени заикания не удастся из-за трудности определения тяжести дефекта и подбора нужного количества учащихся.)

Следует заранее приобрести необходимые пособия: букварь, «Родную речь» для I класса, детские книжки из серии «Прочти сам», наглядные пособия (различные сюжетные картинки для I—III классов начальной школы), которыми придется пользоваться в кабинете и дома.

Всем заикающимся во время обследования (беседы), до начала первого занятия, дается чистый бланк анкеты (см. приложение) для заполнения дома вместе с родителями.

Системой логопедических занятий предусматривается устранение заикания в процессе речевых упражнений различной трудности и сложности. Главное в этой системе состоит в том, чтобы умело решать задачу постоянной отработки у школьников твердой ритмичной речи в условиях постепенного освоения все более сложных форм речевого общения и повышающегося уровня самостоятельности общения. Различные виды речи не самоцель, а форма обучения и путь к достижению главной цели — устранению заикания.

На логопедических занятиях сень мало внимания уделяется эмоциям, а любые неречевые (как отвлекающие внимание) упражнения просто не допускаются. Не следует бояться перегрузки учащихся' опыт показывает, что они могут активно упражняться в речи с первого занятия

Во всех видах работы каждый учащийся участвует равномерно и по очереди является начинающим, т.е. первым отвечает на вопросы, самостоятельно читает, пересказывает и рассказывает. Ошибки тут же анализируются, с тем чтобы

другие их не повторяли, иначе все будут относиться к занятиям формально. В случае необходимости ошибки прорабатываются повторно в индивидуальной беседе.

Первоначально речевые упражнения проводятся на простом материале. Не усвоив необходимые навыки речи с сопровождающим движением руки на простом материале, учащимся не справиться с более трудным материалом. Не случайно именно первоначальный период обучения требует особого внимания, попытки закончить его ускоренными темпами оканчиваются неудачей.

С самого начала большое внимание уделяется объяснению видов и техники речи. Так, в хоровых упражнениях важно добиться от учащихся понимания работы органов речевого аппарата и умения твердо артикулировать, выделять ударные позиции голосом и длительным произнесением. Для лучшего понимания приходится несколько раз демонстрировать речь с намеренным утрированием, т.е. с большим напряжением мускулатуры артикуляционных органов и голосовых связок, длительным и сильным напором выдыхаемой струи воздуха. При объяснении хорового чтения, помимо демонстрации техники чтения, приходится обращать внимание учащихся на обязательность соблюдения группового темпа и ритма.

При объяснении нового материала учащиеся больше слушают, усваивают и только потом упражняются. В дальнейшем роль логопеда в основном ограничивается контролем: он больше руководит ходом упражнения, внимательно прислушивается, дает совет. Даже при хоровом чтении логопед периодически отключается от хора, чтобы послушать речь учащихся; он может дирижировать в некоторые моменты рукой.

Необходимо предупреждать учащихся о большом вреде самоуверенности, под влиянием которой они начинают меньше упражняться в хоровом и самостоятельном чтении дома, а родители допускают такое положение.

При введении в упражнения стихотворений и басен некоторые учащиеся, идя по пути облегчения, переходят на напевное произнесение. Такое произнесение не является твердым и отличается по ритму, оно только уводит в сторону от исправления дефекта. Другие учащиеся не справляются с произнесением стихотворений и басен, так как просто не подготовлены к этому, недостаточно серьезно относились к занятию. Недоработки и упущения, как правило, не удается скомпенсировать работой.

При любой степени заикания повторять курс необходимо после перерыва на год.

Методика формирования твёрдой ритмичной речи

Формируемая у заикающихся речь характеризуется, как уже указывалось, выделением ударных слогов напряженностью и длительностью произнесения, а также несколько более твердым (чем в обычной речи) произнесением звуков неударных слогов. Темп речи вначале замедленный, в дальнейшем средний за счет сокращения длительности фонации ударных гласных. Место вдоха не регламентируется и выбирается самим говорящим в зависимости от его индивидуальных особенностей и сложности текста, речевого сообщения.

Одной из основных предпосылок обучения твердой ритмичной речи является ее сопровождение движением руки. Вначале дети усваивают полукруговое движение правой руки в горизонтальной плоскости от правого плеча к левому (для левшей движение левой руки от левого плеча).

Полукруговое движение руки и речь осуществляются по таким совместным правилам:

- 1) ударный слог каждого слова (а также одиночный звук или слог в хоровых упражнениях) произносится в замедленном темпе с выделением голосом и сильным выдыханием. При этом движение руки также медленное с описанием большей части дуги; движение руки должно быть энергичным, как бы «разрезающим» воздух;
- 2) неударные слоги произносятся твердо (но менее напряженно) и в обычном темпе. При этом движение руки, ускоренное с описанием короткой оставшейся дуги: рука менее напряжена.

Правила движения руки:

- 1) пальцы прижимаются на ударном слоге, и, пока произносится гласная (а она произносится длительно), для согласования ее выделения сила прижатия не должна уменьшаться;
- 2) на неударных слогах пальцы остаются в прежнем положении, т.е. либо в прижатом (но уже без напряжения) положении, если неударный слог следует за ударным, либо в отведенном положении, если неударный слог предшествует ударному;

3) пальцы отводятся от ладони только после произнесения слов. Таким образом, каждому слову соответствует одно прижатие и одно отведение пальцев. Сколько слов в предложении, столько и движений руки.

Важно! 1) постоянная синхронность речи и движения руки, так как в противном случае совмещение двух действий становится невозможным;

2) совмещение речи с движением руки и систематические речевые упражнения создают благоприятные предпосылки для отмирания всех уловок и сопутствующих движений.

Виды работы над речью. Работа над речью выполняется по определенной системе обучения, включающей постепенный переход от произнесения звуков, слогов и слов к произнесению целых фраз, от речи по подражанию к самостоятельной речи. Для формирования твердой ритмичной речи используются традиционные виды работы: сопряженная и отраженная речь, ответы на вопросы, чтение, пересказ и рассказ. Для сохранения ритма нормальной речи некоторые слова, относящиеся к служебным частям речи, произносятся в одних случаях отдельно, в других — слитно с самостоятельными частями речи. Самостоятельные части речи без служебных слов всегда произносятся отдельно.

Последовательность и содержание, упражнений:

1) произнесение гласных с выделением голосом и длительностью, например: а/, о/, у/;

2) произнесение слогов с выделением согласных твердой артикуляцией, а гласных голосом и длительностью, например: ма/, но/, у/м, о/к;

3) произнесение слов с выделением ударных слогов твердой артикуляцией, голосом и длительностью, например: ма/к, Лу/ша, а/рмия;

4) произнесение предложений; при этом все слова произносятся с выделением ударных слогов твердой артикуляцией, голосом и длительностью, например: Мы лю/бимРо/дину свою/.

Система логопедических занятий. Обучение твердой ритмичной речи осуществляется по схеме последовательного усложнения форм и содержания речевых упражнений в соответствии с требованиями педагогического принципа

постепенности перехода от легкого к трудному. Виды речи не самоцель, а удобная и проверенная форма упражнений для тренировки органов речевого аппарата и формирования навыков обучаемой речи. Это приводит к необходимости сочетания на каждом занятии нескольких видов работы, предназначенных в основном для механической тренировки речевого аппарата.

Организация проведения занятий. Занятия по преодолению у учащихся заикания проводятся в школьных (или поликлинических) логопедических пунктах. Для занятий учащиеся комплектуются в группы по 4—5 человек, желательно одного возраста. При недостаточном количестве учащихся (например, в небольших городах) группы комплектуются из разных классов: учащиеся II, III и IV классов составляют одну группу, V, VI и VII классов — вторую и VIII, IX и X классов — третью. Взрослые группируются по степени заикания: одну группу составляют взрослые с легкой и средней степенью заикания, вторую группу — с сильной степенью.

Методика восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи по методике Л. З. Андроновой.

В предложенном способе пальцы ведущей руки выполняют роль такого «буксира». Своими последовательно организованными движениями они как бы набирают слоги в разнометричные рисунки слов, согласовывают во времени работу всех речевых звеньев и систем, налаживая нарушенный у заикающихся механизм внутренней синхронизации естественного речевого цикла. Устраняя прежде всего саму причину возникновения речевых судорог, мы тем самым компенсируем свойственный заикающимся физиологический дефицит.

Движения пальцев ведущей руки диктуют речевому аппарату ритмико-интонационный рисунок фразы. Они помогают справиться с такими разрушающими речь последствиями заикания, как аритмия, отсутствие правильного слияния слов в синтагме, искажение интонации. Следует подчеркнуть, что к темпу речи не предъявляется при этом никаких специальных требований. Он определяется моторными возможностями пациента на всех этапах работы.

Внедрение в практику способа преодоления заикания, основанного на синхронизации речи с движением пальцев ведущей руки, позволяет с первых дней занятий устранить речевые судороги, дает возможность корректировать такие компоненты интонационной стороны речи, как темп, ритм, логические ударения, паузирование. Используемые при этом способе коррекции заикания «правила руки»:

*рука не напряжена и расположена на любом предмете (лучше на бедре). Кисть руки при этом располагается, как при игре на фортепиано, она округла и свободна;

*началу каждой синтагмы соответствует нажатие большого пальца;

* пальцы движутся поочередно (1-й, 2-й, 3-й, 4-й, 5-й, 4-й, 3-й..), «отсчитывая» слоги;

*пальцы руки как бы имитируют плавную игру на фортепиано (легато), что способствует слиянию слов и слов в синтагме;

* первый слог синтагмы выделяется как более сильным и длительным нажатием большого пальца, так и более четким его произнесением. Это является «буксильным» импульсом для запуска первого слога в синтагме;

* таким же более сильным и длительным нажатием пальца и, соответственно, акцентированным произнесением выделяются все сильные позиции в синтагме.

В данном способе пальцы ведущей руки своими последовательно организованными движениями как бы набирают слоги в разнометричные рисунки слов. Именно от скорости в разнометричные рисунки слов. Именно от скорости и ритма их движений зависит темп и ритм речи заикающихся. А так как ритм и темп движения пальцев у заикающихся не нарушены, а говорят они, сопрягая речь с движениями руки, постоянно в течение примерно полугодия, через руку налаживается темп, ритм речи и слитное произнесение слов в речевом отрезке. Кроме того, более сильным нажатием пальца, длительностью произнесения и голосом выделяются все сильные позиции в синтагме. В начале занятий, когда пальцы еще не способны к быстрому переключению от движения к движению и темп речи, соответственно, несколько замедлен, особенно благодатна работа по выделению логических ударений. От синтагмы к синтагме пальцы находят логические ударения, которые выделяются одновременно большей силой давления одного из пальцев на поверхность, длительностью произнесения и голосом. Следовательно, решается вопрос наладки и этого элемента интонации.

Этот способ лечения позволяет наладить и паузирование. По правилам руки, каждый первый слог синтагмы выделяется как более сильным и длительным нажатием большого пальца, так и более четким его произнесением. Необходимость в начале каждой синтагмы синхронизировать нажатие 1-го пальца и акцентированное произнесение первого слога требует концентрации внимания и в связи с этим остановки. Таким образом, налаживается и произношение начала каждой синтагмы, и паузирование. Нам остается объяснить заикающимся, что пауза – это не только некая остановка речевого потока, физиологически запрограммированная в связи с необходимостью регуляции дыхания. Во время паузы человек продолжает общаться. Используя мимику, взгляд, в нужном случае жест, он усиливает смысл высказываемого. Пауза – это смысловой элемент речи. У занимающихся вырабатывается умение не бояться пауз, а «держат» паузы.

Система интенсивных логопедических занятий по коррекции заикания с помощью руки состоит из нескольких этапов.

1. На первом этапе, который длится пять дней, главная задача сформировать у заикающихся навык свободного звукоизвлечения и слогопроизнесения, связать его с состоянием мышечной релаксации, спокойствием и, параллельно развивая мелкую моторику, подготовить ведущую руку к роли естественного синхронизатора речи. Для нас слог – не только мельчайшая произносительная единицы речи, но и элементарный коммуникативно значимый речевой отрезок, на котором мы тренируем простейшие интонационные навыки. В рассматриваемой методике послоговая речь не является основой для выработки у заикающихся навыков естественной бессудорожной речи. Это лишь начальный этап интенсивных логопедических тренировок. Мы прибегаем к слогу как к базовому элементарному движению, над которым в онтогенезе постепенно надстраивается здание речевого механизма. Такой подход продиктован самим характером дефекта: как убедительно показал Н.И.Жинкин, при заикании речевые нарушения проявляются уже на уровне синтеза слога (55,56). В свою очередь, слогаобразование и слогаделение составляют динамическую структуру речи, которая оказывается деформированной у заикающихся в том числе и потому, что дефект затрагивает мельчайшую произносительную единицу. Понятно, что, минуя работу над слогом, мы рискуем строить здание речевого здоровья из некачественных «кирпичиков» и не можем поручиться за судьбу такого строительства.

2. На втором этапе, продолжительностью два-три дня, мы уделяем главное внимание обучению большого пальца ведущей руки, технике правильного извлечения звуков на уровне слога, работаем над элементарными интонационными навыками, продолжаем совершенствовать технику расслабления.

3. Третий этап (от пяти до шести дней) состоит в синхронизации речи с движениями пальцев ведущей руки уже на уровне слов, несложных фраз. Усложняется работа над интонацией и соответственно повышаются технические требования к руке. Кроме того, совершенствуются навыки, полученные на предшествующих этапах работы.

4. Четвертый, завершающий этап (10 дней) связан с автоматизацией у заикающихся нового речедвигательного навыка, алгоритма речи, синхронизированной с движениями пальцев ведущей руки. Здесь используется речевой материал большей степени сложности, происходит первичное закрепление навыка. Продолжается работа над интонацией. Устойчивость речи к стрессовым воздействиям проверяется через систему функциональных тренировок.