Департамент образования

Администрации Ярославской области

Государственное учреждение Ярославской области

«Центр оценки контроля и качества образования»

***Использование логоритмических игр и упражнений в музыкальном и речевом развитии детей дошкольного возраста***

Методическая разработка

Скворцова Инна Викторовна

музыкальный руководитель

МДОУ детского сада комбинированного вида №61

г. Ярославль

Научный руководитель:

Михайлова Марина Аркадьевна

Ярославль, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……………………………………………………………………… 3

ГЛАВА I Теоретическое обоснование использование основ логоритмики, как средства развития музыкальности детей дошкольного возраста

I.1 Развитие музыкальности и музыкальных способностей в научной психолого-педагогической литературе……………………………….. 6

I.2 Основные этапы развития речи в дошкольном возрасте и их взаимосвязь с музыкальным развитием ………………………………. 10

I.3 История возникновения логоритмики………………………………… 17

I.4 Коррекционное значение логоритмики в музыкальном воспитании дошкольника……………………………………………………………. 20

Глава II Исследование эффективности применения логоритмических игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии дошкольников в процессе практической работы в детском саду.

II.1 Практическое изучение особенностей речевого и музыкального развития детей старшего дошкольного возраста……………………. 29

II.2 Использование логоритмических игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии детей…………………………………………. 36

II.3 Изучение результативности применения логоритмических игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста…………………………………………………..43

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………… 45

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…………………………………………………… 46

ПРИЛОЖЕНИЕ………………………………………………………………. 48

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность**

В современном обществе одной из актуальных проблем является тема здоровья подрастающего поколения. Связано это с увеличением количества детей, поступающих в детский сад, имеющих уже какие-либо отклонения в развитии. С каждым годом все больше детей имеют слуховые, речевые, двигательные и интеллектуальные нарушения.

Многочисленные исследования, свидетельствуют о том, что у детей, имеющих речевые нарушения, наблюдается недоразвитие и ряда психомоторных функций: страдает внимание, память, нарушение общей моторики, т.е. появляется неловкость, недостаточная подвижность и координированность движений пальцев рук, запаздывает сенсорное развитие, возникает проблема с ориентацией в пространстве. Все эти перечисленные факты затрудняют процесс успешной социализации, адаптации ребенка к новым школьным условиям.

С давних времен музыка использовалась в лечебных целях, воздействуя на человека в первую очередь своим ритмом, а лишь затем звуковысотным сочетанием и тембром ее звучания.

Впервые идею сочетания ритма, музыки и движения выдвинул швейцарский ученый и композитор Эмиль Жак-Далькроз. Его систему музыкально-ритмического воспитания стали применять, как за рубежом, так и у нас с лечебно-педагогическими целями. В связи с этим сформировалось особое направление – логопедическая ритмика, основу которой составляет синтез слова, музыки и движения, направленная на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач.

Возможность использования логоритмики для развития не только музыкальных способностей, но и работы в рамках принятой в д/с №61 программы познавательно-речевого развития была положена в основу темы исследования — « Использование логоритмических игр и упражнений в музыкальном и речевом развитии детей дошкольного возраста».

Система музыкальных занятий в детском саду предполагает интенсивное развитие музыкальных способностей дошкольников. Особенно эта работа важна для воспитанников с нарушениями в развитии речи.

Проблема взаимосвязи музыки, слова и движения была и остается в центре исследований специалистов разных областей знаний – музыкантов, педагогов, психологов. Овладение музыкальными способностями и навыками важно для всех детей, независимо от уровня их общего и музыкального развития.

Положительное влияние логоритмики на музыкальное и психологическое развитие детей дошкольного возраста подчеркивали многие русские исследователи В.М.Бехтерев, В.А.Гиляровский, Е.В.Чаяновой, Е.В. Коноровой, В.А.Гринер, немецкие исследователи К.Колер и К.Швабе. О значении логоритмики для коррекции речи детей писали В.А.Гринер, Н.С.Самойленко, Н.А.Власова, Д.С.Озерецковский, Ю.А.Флоренская. Они подчеркивали, что логопедическая ритмика воздействует на физическое, интеллектуальное и эстетическое воспитание ребенка.

Наиболее успешное обучение и воспитание должны осуществляется в атмосфере увлеченности, которая рождается в игровых ситуациях. Использование логоритмических игр и упражнений побуждает у детей интерес к музыкальной деятельности. Активизируется мышление, снимается психо-эмоциональное напряжение, воспитываются навыки группового поведения, т.е осуществляется процесс социализации ребенка.

Анализу проблемы музыкального воспитания детей через игровую деятельность в системе дошкольного образования отечественная педагогическая наука всегда уделяла значительное внимание (Н.П. Аникеева, А.В. Кенеман, А.П. Усова, Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, Г.С. Ригина, Д.В. Менджерицкая )

Большое теоретическое и практическое значение для исследуемой проблемы имеют работы отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Е.В. Назайкинского, Г.С. Тарасова, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и др., раскрывающие деятельностный аспект развития общих и специальных способностей.

Вопросы развития музыкальных способностей дошкольников рассмотрены в работах Э. Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Н.А. Ветлугиной, А.Н. Зиминой, Д.Б. Кабалевского, О.П. Радыновой.

***Цель:*** Определить эффективность применения логоритмических игр и упражнений в музыкальном и речевом развитии детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью поставлены следующие ***задачи***:

* Изучить научно-методическую литературу по проблеме речевого и музыкального развития детей средствами логоритмики;
* Изучить особенности развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;
* Осуществить подбор логоритмических игр и упражнений с целью включения их в работу по развитию компонентов музыкальности у детей старшего дошкольного возраста;
* Изучить результативность применения логоритмических игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста;

**I. Научно-теоретические основы музыкального и речевого развития детей дошкольного возраста**

**I.1 Развитие музыкальности и музыкальных способностей в научной психолого-педагогической литературе**

Термин "способности”, несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, определяется в литературе неоднозначно. Понятие о способностях впервые в науку ввел Платон. Он заметил особое воздействие искусства на человека, которое заключалось в способности вторгаться в его внутренний мир. Самым проникающим вглубь души видом искусства Платон считал "мистическое искусство" (звучание песен), где ритм и гармония несут благообразие.

 Философское осмысления человеческих способностей можно найти в трудах философов начала нашей эры Аврелия, Галена, Августина, Фараби, Ибн Сина, Аквинского Ф. Эти попытки древних ученых - понять способности человека - и сегодня представляют собой одну из основополагающих тем философских изысканий.  [с.23, 17]

Дальнейший вклад в учение о способностях сделали западноевропейские философы-материалисты Спиноза, Гельвеции, Дидро. Они в своих теориях провозгласили врожденность способностей и сводили их к задаткам. Дидро отстаивал теорию наследственных способностей, а Гельвеции защищал теорию приобретенных способностей, отрицающую значение природных предпосылок, считающую способности лишь средой и воспитанием.

В современной психологии наиболее распространенное определение: способности– это то, что не сводится к знаниям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

Психолог Б.Л. Яворский в своих трудах определяет: «Моторность, слух, ритм, – только лишь свойства. Способности же – это возможность на основе труда культивировать эти свойства, развивать их». Л.С. Выготский определяет способности как «индивидуально-психологические свойства личности, которые обеспечивают ей более или менее высокую пригодность к тем или иным видам деятельности».

Известный психолог Н.М. Немов утверждает, что «способности — это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Это определение принято сейчас и наиболее распространено.

По мнению Е.И.Роговой, способность – лишь возможность определенного освоения знаний, умений и навыков, а станет ли она действительностью, зависит от различных условий. То есть способности проявляются не в самих знаниях, умениях и навыках, а в динамике их приобретения. «Ничто в сфере высшей нервной деятельности не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (И.П.Павлов) [28, с.82]

По мнению ученого психолога В.В.Богословского, способность – синтез свойств человеческой личности, отвечающей требованиям деятельности и обеспечивающей высокие достижения в ней. Он выделяет виды способностей по их направленности или специализации.

В психологии принято различать *общие* и *специальные* способности.

Под *общими* способностями понимается такая система индивидуально-волевых свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществление различных видов деятельности.

Под *специальными* способностями понимают такую систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например, литературной, музыкальной, изобразительной.

Становление специальных способностей, по мнению Немова Р.С., активно начинается уже в дошкольном детстве. Если деятельность ребенка носит творческий характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов. Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, то есть на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что Выготский Л.С. называл зоной потенциального развития. Деятельность, не находящаяся в пределах этой зоны, гораздо в меньшей степени ведет за собой развитие способностей. Если она слишком проста, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же она чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не приводит к формированию новых умений и навыков.

Музыкальные способности в существующей общей психологической классификации относятся к специальным, т.е. таким, которые необходимы для успешных занятий именно данной деятельностью и определяются самой природой музыки.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес отечественный ученый Теплов Б.М. Музыкальность, по его мнению это комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, но в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности [26, с.43]. Он выделяет общие и специальные музыкальные способности. *Специальные музыкальные способности*, в свою очередь, он предложил поделить на *основные* (без которых музыкальная деятельность невозможна), и *неосновные* (имеющие большое влияние на протекание некоторых ее видов). К основным способностям он отнес те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения – музыкальный слух и чувство ритма. При этом в музыкальном слухе он выделял два компонента – перцептивный, связанный с восприятием мелодического движения (ладовое чувство), и репродуктивный (способность к слуховому представлению мелодии). К неосновным музыкальным способностям Б.М.Теплов относил тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух.

Н.А.Ветлугина в монографии «Музыкальное развитие ребенка» делит музыкальные способности на музыкально-эстетические и специальные. Соглашаясь в целом с этой классификацией, В.Д.Остроменский предлагает расчленить музыкально-эстетические способности на эмоционально- и рационально-познавательные.

В отечественном музыкознании все большее внимание уделяется музыкальному мышлению (М.Г.Арановский, Н.А.Сохор), лежащему в основе всей музыкальной деятельности и делающий возможными акты музыкальной коммуникации.

В ряде работ в качестве самостоятельной фигурирует и музыкальная память. Г.М.Цыпин пишет: «Наряду с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует триаду основных, ведущих музыкальных способностей…По существу, никакой род музыкальной деятельности был бы невозможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти».[26, с.14]

Таким образом, вопрос о структуре музыкальности остается спорным.

Рассматривая вопрос о природе музыкальных способностей, обратимся к работам Б.М.Теплова, который дал глубокий, всесторонний анализ проблемы развития музыкальных способностей. Он противопоставляет два направления в психологии: гештальтпсихологию (на примере работ немецкого психолога Г.Ревеша) и психологию элементов (основанную на трудах американского психолога С.Сишора).

Г.Ревеш рассматривал музыкальность как совокупность отдельных, не связанных между собой музыкальных способностей, которые сводятся в пять больших групп: музыкальные ощущения и восприятие; музыкальное действие; музыкальная память и музыкальное воображение; музыкальный интеллект, музыкальное чувствование.

С.Сишор в отличие от Г.Ревеша рассматривает музыкальность как сумму отдельных способностей, наличие которых он предложил определять с помощью тестирования. Тесты, разработанные С.Сишором, названы элементными, т.е. не зависящими от практики и упражнений. Таким образом, диагностируемые качества человека признаются врожденными.

Б.М.Теплов четко определил свою позицию в вопросе о врожденности музыкальных способностей. Он предложил свое определение способностей, на которое мы будем опираться. В понятие "способности” по его мысли, заключено три идеи. Во-первых, под способностями разумеется индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. В-третьих, понятие "способность” не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека. Способности, считает Б.М. Теплов, не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается на практике, со временем теряется, так как человек перестает ею пользоваться.

Под понятием музыкальность он определил качественно своеобразное сочетание специальных музыкальных способностей, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности. Главным показателем музыкальности Б. М. Теплов считал эмоциональную отзывчивость на музыку, а к основным способностям относил те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения - звуковысотный слух и чувство ритма. При этом в звуковысотном слухе он выделял два компонента - перцептивный, связанный с восприятием мелодического движения (ладовое чувство), и репродуктивный (способность к слуховому «представливанию» мелодии). К неосновным компонентам комплекса музыкальности Б. М. Теплов относил тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух.

Вопрос о структуре музыкальности, который Б. М. Теплов считал одним из самых трудных, остаётся дискуссионным до сих пор. Это связано со структурной сложностью самой музыки, о чём уже говорилось выше, и, естественно, сложным, многоуровневым строением музыкальности, возникающей под влиянием музыки и являющейся её отражением. В то же время это один из самых актуальных вопросов теории и практики музыкального воспитания и образования. И его решения во многом зависят успехи музыкальной педагогики, построение диагностик музыкальных способностей и программ музыкального развития.

Опираясь на работы И.П.Павлова, он признавал врожденными свойства нервной системы человека, но не рассматривал их только как наследственные (ведь они могут формироваться в период внутриутробного развития и в течение ряда лет после рождения). Он подчеркивает, что врожденными могут быть только анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей.

«Проблема музыкальности, - подчеркивает Б.М.Теплов, - это проблема прежде всего качественная, а не количественная» [26, с.62]. Основное, что должно интересовать педагога, не вопрос о том, насколько музыкален его ученик, а вопрос о том, какова его музыкальность и каковы пути ее развития.

Таким образом, Б.М.Теплов признает врожденными некоторые особенности, предрасположения человека, задатки. Сами же способности всегда являются результатом развития. Способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Она существует только в движении, только в развитии [26, с.19]. Способности зависят от врожденных задатков, но развиваются в процессе воспитания и обучения.

Важным выводом является признание динамичности, развиваемости способностей. «Не в том дело, что способности проявляются, а в том, что они создаются в этой деятельности» [26, с.20] Таким образом, изучив психолого –педагогическую литературу, мы установили, что способности –это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности.

**I. 2** **Основные этапы развития речи в дошкольном возрасте и их взаимосвязь с музыкальным развитием.**

Довольно часто встречающимся видом нарушений в дошкольном возрасте является общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребёнка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память. Такие дети с трудом овладевают мыслительными операциями, существенно тормозится развитие игровой деятельности, имеющей, ведущее значение в плане общего психического развития. Нарушение речи у ребенка представляет собой специфические проявления речевой аномалии, при которой нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический строй. Трудности, имеющиеся у таких детей, сказываются на всех формах общения и межличностного взаимодействия и сопровождаются речевыми дефектами и невротическими проявлениями.

У многих детей наблюдаются повышенный уровень тревожности, который колеблется в зависимости от изменения условий, ощущение неуверенности в себе, которое приводит к тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. Для многих характерна крайняя зависимость от мнения других. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия. [19]

Закономерности овладения ребёнком различными сторонами родного языка исследуются многими учёными. Так, в книге А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» прослежена последовательность появления в речи ребёнка различных видов предложений, словосочетаний, частей речи и их грамматического оформления, разнообразие нарушений языковых разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте. Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их описывают, указывают различные возрастные границы каждого.

Остановимся на этапах предложенных А.Н.Леонтьевым. Он устанавливает 4 этапа в становлении речи детей[10, с.23]:

* подготовительный – до 1 года;
* преддошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;
* дошкольный – до 7 лет;
* школьный.

Рассмотрим подробно второй и третий этапы, поскольку именно на них приходятся сензетивные периоды становления многих психических и физических функций ребенком, в том числе и речи.

С появлением у ребёнка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи - преддошкольный. В это время у ребёнка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. Первые слова ребёнка носят обобщённо-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационную речь ребёнок сопровождает жестами, мимикой. С полутора лет слово приобретает обобщённый характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопление новых слов. На протяжении второго и третьего года жизни у ребёнка происходит значительное накопление словаря. К началу третьего года жизни у ребёнка начинает формироваться грамматический строй речи. Это выражается в примитивных фразах без согласования. Со временем появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложениях. К двум годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имён существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

На дошкольном этапе у большинства детей ещё отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков «р» и «л», реже – дефекты смягчения, озвончения. На протяжении периода от трёх до семи лет у ребёнка всё более развивается навык слухового контроля над собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях, формируется фонематическое восприятие. Параллельно с развитием словаря идёт и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью, к этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребёнок говорит совсем чисто.

Анализ рассмотренных этапов становления речи позволяет на теоретическом уровне глубоко изучить возрастные особенности детей, изменения в их психическом и физическом развитии. На основе анализа этапов становления речи педагог практик может отличить нормальное развитие речи ребёнка от задержанного. Весь период дошкольного возраста – это, прежде всего, дальнейшее развитие речи для общения с окружающими. В процессе общения ребёнок усваивает новые понятия, у него расширяется запас знаний и представлений об окружающем, формируется мышление.

Общепринято выделение трёх функции речи, которые выступают в тесном единстве и имеют большое значение в формировании психики и интеллекта ребёнка: коммуникативная, познавательная, регулирующая.

Коммуникативная функция речи способствует развитию контактности ребёнка со сверстниками, развивает возможность совместной игры, что имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности ребёнка. Первая возникшая у ребёнка речь является социальной, в дальнейшем на её основе развивается внутренняя речь, с помощью которой у детей осуществляется познание и формируется возможность регулировать своё поведение. При общем недоразвитии речи интонациям и жесту длительное время принадлежит большая роль в общении ребёнка с окружающими.

Познавательная функция речи тесно связана с возможностью общения ребёнка с окружающими, т.е. коммуникативная и познавательная стороны речи формируются в тесном единстве. Ребёнок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность её по-новому усваивать. Регулирующая функция речи складывается у нормального ребёнка уже на ранних этапах его развития. Однако лишь к 4-5 годам, когда у ребёнка значительно развита уже смысловая сторона речи, слово взрослого становится истинным регулятором деятельности и поведения ребёнка. Формирование регулирующей функции речи тесно связано с развитием внутренней речи, целенаправленного поведения, возможности программированной интеллектуальной деятельности. При недоразвитии регулирующей функции речи действия ребёнка отличаются импульсивностью, затрудняется в последовательном выполнении тех или иных интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, теряет конечную задачу, легко переключается на побочные, несущественные раздражители, не может затормозить побочных ассоциаций.[8,с.11]

Учёт особенностей формирования и развития функций речи позволяет точно определить актуальное и возможное ближайшее развитие ребёнка, подобрать методы и приёмы соответствующие уровню актуального развития дошкольника, стимулировать своевременное развитие разных видов деятельности.

На основе исследований учёных (Л.С. Выготский, В.П.Глухов, И.С.Жукова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичёва и др.) можно сделать вывод, что речевое развитие основывается на прохождении ребёнком определённых этапов развития и освоении ведущих функций речи, а именно коммуникативной, познавательной, регулирующей. Этапы развития речи служат ориентиром в планировании и корректировке коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи. Коммуникативная функция речи содействует организации совместной игры, что имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы ребёнка, его социализации. На её основе развивается внутренняя речь, с помощью которой у детей осуществляется познание и формируется возможность регулировать своё поведение (регулирующая функция речи). Коммуникативная и познавательная стороны речи формируются в тесном единстве. Ребёнок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность её по-новому усваивать. Знание закономерностей развития речи помогает определить пути решения проблем, связанных с трудностями в музыкальном развитии детей.

Проанализировав основные этапы и функции развития речи в дошкольном возрасте, остановимся на изучении «детей с особыми образовательными потребностями» [3].

Особые образовательные потребности подразумевают под собой и проведение соответствующей работы по устранению «отставания от самого себя»:

- Выявление первичного нарушения в развитии ребёнка как можно раньше; Начало специального обучения сразу после диагностики первичного нарушения, независимо от возраста ребёнка, поскольку, игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня развития ребёнка;

- Введение специальных разделов в содержание обучения, которые отсутствуют у нормально развивающихся сверстников;

- Построение «обходных путей» обучения, использование специфических средств и методов, которые не применяются в традиционном образовании (обходным путём развития письменной речи может стать обучение компьютерным технологиям работы с текстом в первые годы школьного обучения);

- Регулярное осуществление контроля над соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребёнка (диагностика);

- Соответствие образовательной среды возможностям ребёнка (пространственная и временная организация); подготовленность и реальное участие всех окружающих взрослых в решении особых образовательных задач за пределами образовательного учреждения, скоординированность их усилий;

- Осуществление процесса реабилитации средствами образования квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения и воспитания.

Поскольку, раньше всего развивается интонационная система языка и только на её основе в конце первого года жизни начинает оформляться фонемная система и развивается общение на основе фонем, представляется целесообразным раннее музыкальное воспитание детей, имеющих нарушения речи. Музыкальное воспитание подразумевает развитие, прежде всего, музыкальности, интонационной грамотности детей, музыкальной деятельности. Музыкальная деятельность решает основные задачи, стоящие перед музыкальным воспитанием детей. Они для всех возрастов дошкольников, согласно с основная общеобразовательная программой дошкольного образования под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. «От рождения до школы», следующие:

* Воспитывать любовь и интерес к музыке через развитие умения воспринимать музыку и определять характерные особенности на слух (развитие музыкального слуха).
* Обогащать музыкальными впечатлениями, знакомя детей с разнообразными произведениями разных эпох и народов.
* Развивать умение проявлять себя во всех видах музыкальной деятельности: в пении, слушании, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах, музыкальном экспериментировании.
* Развивать умение давать характеристику музыкальной деятельности своей и своих сверстников через формирование общей музыкальности.
* Содействовать формированию музыкального вкуса на основе первоначальных впечатлений от музыки.
* Развивать умение самостоятельно ориентироваться в музыкальной среде, используя все виды деятельности и все формы организации музыкальной деятельности.
* Формировать умение самовыражения через все доступные виды музыкальной деятельности. Это самая сложная задача для детей с речевыми нарушениями, но очень важная. Выход на этот уровень позволяет ребёнку раскрыться, снять напряжение и обрести свободу движений и восприятия.

Для успешной работы с детьми имеющими речевые нарушения требуется индивидуальный подход с учётом присущих детям особенностей. Необходимо следить за полноценным музыкальным развитием всех ребят, создавать соответствующие образовательные потребности и условия обучения. Музыкальная деятельность осуществляется с учётом «симптомов» ребенка с речевыми отклонениями, и направлена, помимо решения музыкальных задач, на решение коррекционных, к которым относятся:

* Воспитание уверенности в своих силах, выдержки, волевых черт характера. Помочь каждому ребёнку почувствовать свой успех, самореализоваться в каком-либо виде музыкальной деятельности, развиться более гармонично.
* Помощь в становлении психических процессов: памяти, внимания, мышления, регуляции процессов возбуждения и торможения. Важно организовать работу так, чтобы контакты с музыкой способствовали развитию внимания, обеспечивали тренировку органов слуха.
* Создание условий для укрепления, тренировки двигательного аппарата: развитие равновесия, свободы движений, снятие излишнего мышечного напряжения, улучшение ориентировки в пространстве, координации движений. Формирование умения правильно дышать. Специалисты отмечают, что коррекция движений сказывается на речи.
* Содействие исправлению ряда речевых недостатков при помощи индивидуального подхода к имеющимся трудностям у детей.

Для успешной работы не достаточно только руководствоваться поставленными задачами, необходимо создать соответствующие педагогические условия: знание психофизических и речевых особенностей детей, учёт этих особенностей при планировании работы педагогами; знание программы , как основного документа, в котором изложен объём умений по всем видам музыкальной деятельности для каждой возрастной группы; совершенствование взаимодействия музыкального руководителя с воспитателями и специалистами; укрепление здоровья детей, их психоэмоционального и физического состояния; требовательность к себе, предполагающая выдержку в работе с детьми и взрослыми (педагогами, родителями), творческий подход при выборе материала, методических приёмов); соблюдение дидактических принципов обучения: системность, последовательность, повторность, сознательность и активность, наглядность, доступность и ориентация на зону ближайшего развития.

Из всего выше изложенного следует вывод, что осуществление работы по реализации общих задач образовательной области «Музыка» основной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой в работе с детьми, имеющими нарушения речи, возможно только с учётом «особых образовательных потребностей» с опорой на коррекционные логопедические методики по развитию речи.

**I.3. История возникновения логоритмики**

Логоритмика в переводе с греческого «логос» - слово, «ритмика» – движение, то есть это система движений в сочетании с музыкой и словом.

Физические упражнения под музыку были известны еще со времен Древнего Египта. Греки, арабы, римляне применяли ритмическую гимнастику как методику использования ритма музыки в целях физического оздоровления организма.

На рубеже ХХ века в разных странах Европы практически одновременно появились статьи, публикации и исследования, касающиеся вопросов ритма и ритмического воспитания. Известными в этой области стали теоретические и практические положения по этой проблеме педагогов, ученых, музыкантов: Н.А. Римского-Корсакова, Эмиля Жака-Далькроза, Б.М. Теплова, Н.Г. Александровой и др. Было установлено, что во всех биологических системах время представляется ритмической активностью, регулирующей энергетический обмен, поддерживающий жизнь: день – ночь, зима – лето.

Появления системы ритмического воспитания в России, можно назвать 1912 год, когда Ж.Далькроз, профессор Женевской консерватории, приехал в Санкт-Петербург и прочитал 6 лекций о ритме. Тем самым он решал задачу «воспитания ритма при помощи ритма» это сочетания ритма, музыки и движения (сначала у музыкантов), а затем у детей, начиная с дошкольного возраста, развивал музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическую выразительность движений. [с.56, 5]

В отличие от обычной ритмики, подчиненной только метру, в ритмической гимнастике Ж.Далькроза все движения шли от музыки. Музыка регулирует движения и дает четкие представления о соответствии между временем, пространством и движением. С усложнением ритмических заданий выявлялась и воспитательная роль уроков ритмики: они развивали у детей внимание, сосредоточенность, укрепляли волю, стремление достичь поставленной цели, вырабатывали слаженность действий всего коллектива. Также, занятия ритмикой влияли на общий тонус детей, снижая утомляемость.На первое место он ставил игру как естественную деятельность, в процессе которой ребенок познает жизнь, а также меньше всего утомляется, и поэтому интерес и внимание у него в игре держится дольше, чем в специальных обучающих упражнениях.[с.5, 5]

В нашей стране предложенные идеи поддержали Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, Ю.А. Двоскина, Е.В. Конорова. Они широко пропагандировали метод ритмического воспитания. А. Александрова расширила область применения ритмики; она отмечала, что ритмика является той общей точкой, от которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, дирижера, мимиста, танцора, актера. Это разделение по специальностям явилось первым шагом к использованию ритмики в различных областях человеческой деятельности, в том числе к выделению целого направления — лечебной ритмики. При этом Н. А. Александрова подчеркивала значение дифференцированного использования ритмики в зависимости от возраста и характера нарушения как у детей, так и у взрослых. Ритмика используется в работе с нормально развивающимися детьми и может выполнять музыкально-педагогические функции, а ее применение для работы/ с детьми с проблемами (с нарушениями речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью) определяет еще и коррекционные задачи. [16, с.12]

Последовательница идей Далькроза ,В.А.Гринер дала первые методические рекомендации к проведению логоритмических занятий с дошкольниками. Она указывала, что особенность метода заключается в том, что в двигательные задания включается речевой материал, над качеством которого призвана работать логопедическая ритмика, «…музыка не просто сопровождает движение, а является его руководящим началом». «Музыкальный ритм, - отмечает В.А.Гринер, - как организующий момент, лежит в основе метода»

[с. 30, 29]

На основе идей Ж.Далькроза в 50-60гг. разрабатывается музыкально-ритмическое воспитание дошкольников. Н.А.Ветлугина (58г.), А.В.Кенеман (60г.), а в дальнейшем А.Н.Зимина, М.А.Румер, Н.А.Метлов и др. разрабатывают программы музыкального воспитания, методику работы с детьми и разнообразный музыкально-ритмический репертуар для детей дошкольного возраста. Эти материалы включают в раздел музыкально-ритмического воспитания.

В 1960 году В.И. Рожденственская в работе «Воспитание речи заикающихся дошкольников» подчеркнула значимость ритма производимых движений для нормализации речи и упражнений на сочетание слова с движением. В логопедическую практику этот прием вошел под названием «речь с движениями». В те же года (60-е годы 20 века), в Польше, логоритмист А. Розенталь тоже вводит элементы ритмопластики в логопедическую работу. В основу терапевтической программы было положено «живое» слово в сочетании с целым комплексом телесных реакций на восприятие музыкального ритма.

[с. 66, 16]

В 1978 году в Люблине вышел в свет учебник «Логоритмика». Его автор Э. Килинска-Эвертовска подчеркивала, что дидактический метод Жака Далькроза, признанный во всем мире, позволяет развивать у детей активность, внимание, интеллект и впечатлительность. Движения выполняются свободно, они как бы «вытекают» из музыки. Это позволяет выполнять ритмические упражнения всем детям, вне зависимости от интеллектуального, моторного и физического развития. Следовательно, ритмика формирует у детей чувство ритма и музыкальности и может широко применяться в реабилитации и терапии различных расстройств и заболеваний [с.80, 19]

Карл Орф, немецкий композитор и педагог, известный пропагандист идей Ж.Далькроза разработал систему синтетического подхода: единство слова-музыки-движения, способствующую развитию активности детей через музыкально-сценическую игру и танец. [с.79, 19] Использование стремления детей к творчеству, двигательной экспрессии; упрощение требований к технике игре на инструментах, позволило ввести элементы его метода музыкального воспитания в программы общеобразовательных и специальных дошкольных и школьных учреждений. Задачи, которые ставил Карл Орф - развитие способности детей к действиям в ситуации музыкально-игрового общения. Воспитание навыков творческой активности. Формирование чувства метроритмической пульсации, интонационного и тембрового слуха.

Ведущий принцип орфовской педагогики – «обучение в действии»: ребенок вовлекается педагогом в процессе активных действий, связанных с познанием музыки, ее тех или иных закономерностей. Действие всегда являлось единственно надежной гарантией усвоения любого знания. Все это вместе взятое позволяет повысить интерес ребенка к занятиям и пробудить его мысль и фантазию. Хотя способы и упражнения ритмической гимнастики в оздоровительных целях близки методике Ж. Далькроза по воспитанию, собственно, чувства ритма, их принципиальное отличие обусловлено разницей в целях. В одном случае – ритм музыки используется как инструмент воспитания тела, в другом – физические движения, тело используются как инструмент для воспитания чувства ритма. [30]

Первые методические рекомендации к проведению логоритмических занятий с дошкольниками были написаны в 1958 году В.А.Гринер. Она указывала, что особенность метода заключается в том, что в двигательные задания включается речевой материал, над качеством которого призвана работать логопедическая ритмика, «…музыка не просто сопровождает движение, а является его руководящим началом». «Музыкальный ритм, - отмечает В.А.Гринер, - как организующий момент, лежит в основе метода»

[ с. 30, 8].

Благодаря существенному вкладу известному логопеду, профессору, кандидату педагогических наук Г.А. Волковой, в 80-х годах XX века логопедическая ритмика выделилась как наука. Галина Анатольевна расширила область применения логопедической ритмики, предложив конкретные методические рекомендации. Благодаря ее вкладу в науку образовалась ветвь лечебной ритмики. Логопедическая ритмика встала в один ряд с другими разделами логопедии, музыкотерапии и коррекционной педагогики.

Г.А. Волкова, развивая идеи В.А. Гринер, рекомендует использовать в логопедической работе по коррекции неречевых и речевых функций следующие средства логопедической ритмики. Г.А.Волкова путем многолетних исследований доказала, что логопедическая ритмика тесно связана с методикой музыкального воспитания, поскольку музыка оказывает влияние на повышение качества исполнения движения (выразительность, ритмичность, четкость, координацию, плавность, слитность), что эмоциональная окрашенность движений музыкой содействует их свободе и непринужденности. Она заметила, что движения с музыкальным сопровождением положительно влияют на развитие слуха, внимания, памяти, воспитывают временную ориентировку, т.е. способность уложить свои движения во времени, в соответствии с различным метроритмическим рисунком музыкального произведения. Определенная ритмическая пульсация, с которой связаны движения детей, вызывает согласованную реакцию всего организма ребенка (дыхательной, сердечной, мышечной деятельности), а также эмоционально-положительное состояние психики, что содействует общему оздоровлению организма.[5]

**I.4  Коррекционное значение логоритмики в музыкальном воспитании дошкольников**

Ребенок, нормально развивающийся в психомоторном отношении, проходит несколько этапов. Психомоторное развитие начинается с неспецифической манипуляции с предметами и продолжается до разумной, осознанной деятельности, которая понимается как целенаправленное и планируемое восприятие и преобразование действительности с помощью действий. В сознательную деятельность включается вторая сигнальная система, которая совершенствует деятельность и развитие ребенка.

Логоритмика является составной частью физического и художественного воспитания, особенно в детском возрасте. Она способствует гармоническому физическому развитию детей, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, выразительности движений; знакомит детей с музыкой, танцами, песнями, учит в движениях выражать характер и темп музыкального произведения.

Содержание музыкально-ритмических занятий составляет целенаправленное формирование личности путем воздействия на нее музыки и ритма с целью воспитания познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности.

Благодаря разнообразной тематике музыкальных произведений, музыкальных игр, хороводов и т. д. развиваются познавательные способности детей.

Музыкальные логоритмические упражнения рассматриваются как волевые проявления, так как ребенок действует, сознательно выполняя поставленные перед ним задачи. Логоритмические игры, танцы требуют своевременной реакции на внешний раздражитель, своевременного переключения с одного движения на другое, умения быстро и точно его тормозить.

Наиболее часто на музыкально-ритмических занятиях и вне их используется подвижная игра. К. Д. Ушинский считал русские народные игры могущественным средством воспитания. В 60-х годах 19-го века Н. И. Пирогов, позднее Е. Н. Водовозова, П. Ф. Каптеров и др. подчеркивали, что подвижная игра как деятельность отвечает возрастным возможностям и потребностям ребенка и является средством его всестороннего развития.

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

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

Лечение посредством движения предполагает использование всех видов и форм движения в качестве лечебного трактора. Современные болгарские ученые Л.Бонев, П. Слынчев, Ст. Банков предлагают для обозначения данного вида терапии термин "кинезитерапия" как наиболее общее определение применения различных форм движения, двигательной активности и естественных моторных функций человека. Они относят кинезитерапию к группе неспецефических действующих терапевтических факторов. В результате различные формы и средства движений изменяют общую реактивность человека, повышают его неспецифическую устойчивость, разрушают патологические динамические стереотипы.

В 30-е годы лечебная ритмика находит применение и в логопедических учреждениях, но не в полном объеме и в несколько специфическом виде. В системе ритмического воздействия на людей с речевой патологией ведущее место занимает слово. В связи с этим формируется особое направление воздействия в реабилитационных методиках – логопедическая ритмика. Первоначально логопедическая ритмика использовалась в работе с заикающимися дошкольниками.

В 40-ые годы логопедическая ритмика в нашей стране вошла как необходимая часть и в комплекс воздействия на больных афазией. Ю. А. Флоренская и В. А. Гринер в статье "Музические расстройства в процессе обратного развития афазии и их ритмотерапия" указывают, что логоритмика в отношении больных афазией применяется прежде всего к расстройствам просодической стороны речи.

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

Движения тела ребенка и восприятие им различных ощущений на начальных этапах развития являются средством познания мира на более элементарном уровне, чем интеллектуальное познание. При нарушении психомоторного развития осуществляется неполный или неправильный анализ ощущений различных модальностей. С исключением одного из анализаторов порог чувствительности остальных понижается. Например, педагоги, воспитатели, работающие люди с умеренной умственной отсталостью, уделяют много внимания тому, чтобы научить детей целенаправленному, произвольному движению, целенаправленным артикуляционным движениям и т. п.

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

Таким образом, говоря о детях с нарушениями речи, можно настаивать на том, что логоритмические занятия необходимы для такой категории детей. Поскольку такие занятия способствуют развитию не только двигательной сферы, об особенностях которой у детях с ОНР речь пойдет дальше, но и осуществляется коррекция и развитие как психологической сферы так и речи, что несомненно очень важно для работы с детьми данной категории, и что должно определять основные этапы работы с такими детьми.

Существуют несколько методик проведения логоритмических занятий с детьми с речевыми нарушениями.

Гринер В. А. в своей работе "Логопедическая ритмика для дошкольников" (1957 г.) говорит о необходимости применения логоритмических занятий в логопедических группах, что является важнейшей основой для выправки не только моторики ребенка, но и его речевых недостатков. "Увязать задачи этой гимнастики с задачами исправления речи – такова цель логопедической ритмики" - пишет Вера Александровна.

Автором предлагается следующая структура занятия:

1.  Пение.

2.  Вводное упражнение.

3.  Упражнения, регулирующие мышечный тонус.

4.  Речевое упражнение без музыкального сопровождения.

5.  Упражнения, активизирующие внимание.

6.  Упражнения, воспитывающие чувство ритма.

7.  Игра.

8.  Заключительные упражнения.

Ознакомившись с данной методикой одним из положительных моментов можно считать то, что в занятиях Гринер В. А. особое значение придает упражнениям с включением речевого материала. Слово вводится:

- в форме пения, которое может быть использовано для выработки протяжности и плавности звука и для упорядочения дыхания;

- в форме заданий, связывающих разговорную речь с некоторыми элементами музыкальной речи;

- на особом месте стоят речевые упражнения без музыкального сопровождения (начиная с вопросно-ответной беседой и заканчивая пересказом, нормальной спонтанной речью);

- также в двигательные задания включается речевой материал.

Также очень важно то, что в основе всего метода лежит музыкальный ритм, как организующий момент.

На занятиях Гринер В. А. уделяет большое внимание и развитию высших психических функций, что, несомненно, является очень значимым в процессе развития детей с ОНР.

Однако, следует сказать о том, что данная методика больше подходит в плане работы с детьми заикающимися. О чем свидетельствует большой упор в работе на растормаживание мышечного тонуса детей, на пение, которое в структуре занятия выступает на первое место.

Также одним из недостатков этой методики мы считаем то, что очень мало внимания отводится четкому проговариванию отдельных звуков (фонетической ритмике), развитию речевых, мимических движений. И совсем не уделяется внимание развитию тонких движений пальцев рук, что, как мы считаем, играет одну из важнейших ролей в преодолении ОНР у дошкольников.

Г. Р. Шашкина, в соответствии с результатами своего исследования предлагает следующую структуру логоритмического занятия:

  I.  ***Подготовительная часть***: включает в себя ходьбу спокойного характера под маршевую музыку, упражнения на различные виды ходьбы и бега, с движениями рук, с изменением направления, со сменой движений, с перестроением.

  II.  ***Основная часть***: включает в себя упражнения следующих направлений:

1) упражнения на развитие дыхания;

   2) упражнения для четкого проговаривания гласных звуков (фонетическая ритмика гласных звуков без музыкального сопровождения);

3) голосовые упражнения;

4) упражнения для четкого проговаривания слогов;

5) речевые игры;

6) речевые игры на внимание, переключаемость, синхронность;

7) общие развивающие упражнения из положения стоя;

8) упражнения для развития речевых, мимических и тонких движений пальцев рук;

9) общие развивающие упражнения из положений сидя и лежа.

**III.  *Заключительная часть*:** упражнения на восстановление дыхания и релаксацию, различные виды спокойной ходьбы.

Анализируя предложенную Шашкиной Г. Р. схему занятия, можно отметить, что очень большое внимание уделяется развитию артикуляционного аппарата, мимики, что, несомненно, является одним из главных положительных моментов в этой методике. Так как у детей с речевыми нарушениями наблюдается несформированность двигательной сферы, в том числе и мелкой моторики, артикуляционной.

Вся структура занятия по методике Шашкиной Г.Р. построена логически. Уделяется должное внимание и развитию высших психических функций, именно в момент речевой, игровой деятельности.

Таким образом, наблюдается комплексность, взаимосвязь воспитательных, коррекционных задач, что очень важно вообще для любого занятия.

Но следует отметить одним из недостатков этой методики то, что очень мало внимания уделяется развитию ориентировки в пространстве, развитию чувства ритма и темпа (ведь именно это и выделяет логоритмическое музыкальное занятие из других).

Также очень мало внимания уделяется развитию творческой деятельности, воображения, что является необходимым условием для развития личности дошкольника и его эмоционально-волевой сферы.

Волкова Г. А. предлагает поэтапное использование логоритмических средств.

***1. Этап: Подготовительный.***

Цели: - создание условий для установления контакта;

- формирование и корригирование основных движений (общеразвивающие и двигательные комплексы в подвижных играх);

- воспитание сенсорных и сенсомоторных компонентов чувства ритма детей, с использованием способности рисования.

***2. Этап: Формирование основных двигательных умений ребенка.***

Цель: - тренировка основных движений (бег, ходьба, лазание, прыжки, метание мячей и т. п.).

В упражнения и игры вводятся различные предметы, отличающиеся по величине, форме и цвету. Называя их во время движений, дети активизируют словарь. Проводятся упражнения и игры по воспитанию выразительности, ритма и темпа движений.

***3. Этап: Развитие высших психических функций.***

Цели: - развитие памяти;

- развитие тактильно-кинестетических ощущений;

- коррекция речи.

На занятиях активно используется драматизация. Развиваются навыки узнавания свойств предмета: веса, термических свойств и т. д. Параллельно идет обучение детей составлению групп из однородных предметов для усвоения понятий "много", "мало", "одинаково", и т. п.

***4. Этап: Совершенствование речевой деятельности.***

Цели: - развитие анализа слов в предложении;

- обогащение словаря;

- стимуляция музыкальной деятельности детей.

Анализируя предложенную Волковой Г. А. методику, следует отметить то, что здесь работа идет системно, по всем направлениям: развивается моторика, речь, чувство ритма, высшие психические функции, продуктивные виды деятельности. Что придает наибольший положительный момент этой методике, поскольку перечисленные направления очень важны для всестороннего развития ребенка и коррекции его речевых нарушений.

Одной из специфик коррекционной работы с детьми с задержкой в речевом развитии является развитие артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, фонетическая ритмика; а в данной методике таких направлений не наблюдается и можно говорить о том, что она не подходит для коррекционной работы на музыкальных занятиях. Также еще одним недостатком мы считаем отсутствие работы над дыханием, голосом.

Таким образом, можно говорить о том, что на сегодняшний день не существует готовой, полноценной методики логоритмического воздействия на детей с задержкой в речевом развитии, которая бы учитывала возрастные и индивидуальные особенности детей данной категории. Но, анализируя данные методики можно выделить для себя необходимые направления, учитывать их в дальнейшем при составлении логоритмического комплекса игр и упражнений. Выделенные направления:

- развитие дыхания и мимики;

- развитие четкого произношения (фонетическая ритмика);

- развитие голоса;

- развитие двигательных умений и тонких движений пальцев рук;

- развитие, коррекция речи;

- развитие высших психических функций;

- развитие чувства ритма и темпа;

- развитие творчества и инициативы.

В целом, следует сделать вывод о том, что логоритмика еще сравнительно недостаточно изученная и развитая область. Неоспорим тот факт, что логоритмические занятия имеют очень большое влияние на развитие детей и коррекцию их речевых нарушений. Но, поскольку единые методы не разработаны, то нет и целостного ритмического комплекса упражнений для детей с отклонениями в развитии речи, для всестороннего развития и коррекции нарушений которых необходимы такие занятия. Поэтому мы видим прямую необходимость в продолжении изучения данной науки и создании направлений логоритмического воздействия на детей с нарушениями речи.

**Глава II. Исследование эффективности применения логоритмических игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии дошкольников в процессе практической работы в детском саду.**

**II.1. Практическое изучение особенностей речевого и музыкального развития детей старшего дошкольного возраста**

В ряду задач, стоящих перед дошкольными образовательными учреждениями, важное место занимает подготовка детей к школе. Основным показателем готовности ребенка к успешному обучению является хорошо развитая речь. Чем более развита речь у дошкольника, тем шире его возможность познания окружающего мира, полноценнее взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Овладение правильной, чистой речью способствует формированию у ребенка уверенности в себе, развитию его мышления и сознания в целом. Поэтому развитие правильной речи является главной и актуальной задачей в дошкольном возрасте.

Общеобразовательная программа нашего дошкольного учреждения составлена на основе традиционной программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Главными приоритетными направлениями программы являются физическое здоровье, познавательно-речевое, художественно-эстетическое развитие дошкольников.

Именно разработка этой программы привела коллектив нашего детского сада к необходимости переосмысления работы с дошкольниками в сфере не только физического воспитания, но и обучения в целом, организации режима, лечебно-профилактической работы, индивидуальной работы по коррекции речевых и психологических нарушений, личностно-ориентированного подхода.

В последние годы проблема речевого развития детей стала наиболее актуальной не только в обществе, но и в нашем дошкольном учреждении. В результате обследования детей специалистами, было выявлено , что из 100% детей (300 чел.) посещающих детский сад, 50% (150чел.) имеют недоразвитие фонематического восприятия и речевой моторики, незрелость зрительно-моторной координации и двигательно-пространственного анализа и синтеза.

Из наблюдений за детьми с речевыми нарушениями можно отметить, что такие дети имеют низкий показатель и в музыкальном развитии. Общая диагностика музыкальной деятельности воспитанников показала, что у 60% детей нарушено чувство ритма и темпа, а также наблюдается излишнее напряжение мышечного тонуса при движениях особо у детей с задержкой речевого развития, имеются темповые нарушения и общая моторная неловкость, слабо развит артикуляционный аппарат и музыкально-сенсорные способности. Безусловно, страдают и [разные](http://ds88.ru/1790-zanyatie-beseda-po-poznavatelnomu-razvitiyu-v-sredney-gruppe-mamy-raznye-nuzhny--mamy-raznye-vazhny.html) стороны музыкальной [деятельности](http://ds88.ru/916-zanimatelnyy-matematicheskiy-material-v-razlichnykh-vidakh-deyatelnosti-detey.html). Это отчётливо видно в выступлениях детей на публике: открытых занятиях, утренниках, развлечениях. Такие дети, как правило, не могут плодотворно действовать, иногда срываются либо на безудержный смех, либо на длительный плач, часто имеет место откровенное и длительное разглядывание зрителей и всех присутствующих в зале, иногда наблюдается неадекватная реакция на появление какого-либо героя. Дети с нарушениями в речевом развитии сами не способны адекватно реагировать на происходящие вокруг изменения, что происходит благодаря обеднению их образного мышления, внутреннего мира. Они не воспринимают в должной мере сложившуюся обстановку, чем ставят в затруднительное положение своих сверстников и присутствующих взрослых.

Проанализировав типовую программу воспитания и обучения в детском саду «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы , Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, мы пришли к выводу, что в данной программе недостаточно методов и приемов для коррекции речевых нарушений у детей. Этой проблеме не уделяется должного внимания, поэтому коллектив педагогов: инструктор по физическому воспитанию, старший воспитатель, логопед решили необходимым включить в комплекс занятий, в том числе и музыкальных, ряд методик, которые имеют коррекционную направленность по развитию речи. Совместно с педагогами нашего дошкольного учреждения были изучены такие программы

* *по логопедии*: Программа «Подготовка к школе детей с недостатками речи» Г. А. Каше; Программа и методические рекомендации «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием» Т.В. Филичевой и Г. В. Чиркиной;
* *по ритмопластике:* «Ритмическая мозаика»А.И.Буреининой;
* *по оздоровлению детей:* «Программа оздоровления детей» Н.В. Нищевой; «Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет, 6 лет» Т. А. Ткаченко; Учебно-методическое пособие «Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение» Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой; Учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников «Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет» Г. В. Дедюхиной, Т. А. Яньшиной, Л. Д. Могучей; Методическое пособие «Развитие связной речи» В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко; Методическое пособие «Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках» Т. А. Куликовской.
* *по логоритмике:* Гринер В. А "Логопедическая ритмика для дошкольников", Волкова Г.А. «Логопедическая ритмика», Г. Р. Шашкина «Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи», Методические пособия по логоритмике: М. Ю. Картушиной, М. Ю. Гоголевой, Е. В. Кузнецовой

«Зеленый огонек здоровья» М. Ю. Картушиной; Система оздоровления дошкольников «Здоровячок» Т. С. Никаноровой, Е. М. Сергиенко; «Развивающая педагогика оздоровления» В.Т. Кудрявцева, Б.Б. Егорова; Методические пособия «Стрельниковская дыхательная гимнастика для детей» М.Н.Щетинина, «Психогимнастика» М. И. Чистяковой, «Азбука физкультминуток» В. И. Ковалько.

Авторы вышеперечисленных методик и программ, занимающихся проблемами нарушения и недоразвития речи у детей, в своих работах доказали, что под воздействием музыки у ребенка изменяется тонус мышц, ускоряются сердечные сокращения, снижается давление. Во время слушания музыки у ребенка меняется активность клеток мозга, улучшается память.

Музыка является одним из эффективных выразительных средств языкового развития детей, организующим и руководящим началом. Под влиянием музыкальных упражнений, пения, игр, при условии использования правильно подобранных методов и приемов положительно развиваются психические процессы и свойства личности, формируется эмоциональная сфера, чище и грамотнее становится речь.

Понимая важность воздействия музыки на речевое развитие детей, и учитывая современные требования в системе образования, мы совместно с логопедом систематизировали материал от разных авторов и производили подборку логоритмических игр и упражнений, которые включили в систему музыкальных и логопедических занятий. Целью совместной педагогической деятельности определили музыкальное и речевое развитие детей старшего дошкольного возраста через логоритмические игры и упражнения.

Для достижения цели были выделены следующие задачи:

- Развитие слухового и зрительного восприятия;

- Развивтие фонематического слуха;

- Развитие дыхания, артикуляционного аппарата;

- Совершенствование общей и мелкой моторики;

- Совершенствование звуковой культуры речи;

- Нормализация психических процессов и свойств: памяти, внимания, мышления, регуляции процессов возбуждения и торможения. Воспитание уверенности в своих силах;

- Укрепление, тренировка двигательного аппарата: развитие равновесия, свободы движений, снятие излишнего мышечного напряжения, улучшение ориентировки в пространстве, координации движений. Выработка четких координированных движений во взаимосвязи с речью.

При отборе материала мы руководствовались следующим педагогическим принципам:

* *Принцип систематичности и компетентности* заключается в непрерывности, регулярности, планомерности коррекционного процесса, определённой в данной работе для развития, воспитания и перевоспитания тех или иных функций ( двигательной сферы, мимических мышц, тонкой произвольной моторики, слухового внимания и т. д. ) Повторение и закрепление вырабатываемых двигательных навыков обязательно, но процесс повторения всегда носит вариативный характер: изменения упражнения, условий выполнения и др.
* *Принцип сознательности и активности* опирается на осознанное отношение ребёнка к деятельности и возможен только при возникающем интересе к предлагаемому заданию. В моей работе для стимулирования активности используется эмоциональность педагога, образность музыки, упражнения, игровые сюжеты, игры и игровые правила.
* *Принцип наглядности* осуществляется путём безукоризненного показа движения или действия педагогом, непосредственное значительное воспитание действий, рассчитанное на конкретное и ясное представление движения, правильное двигательное ощущение и потребности его воспроизведения.
* *Принцип доступности и индивидуализации* предусматривает учёт возрастных особенностей и возможностей детей конкретной группы. Главным условием доступности является преемственность и постепенность в усложнении двигательных, речевых и музыкальных заданий. Это достигается чётким распределением материала на период всего коррекционного курса, когда нагрузки посильны и не превышают функциональных особенностей организма. Для соблюдения принципа индивидуализации я учитываю результаты диагностических обследований, проводимых на определённых этапах работы.
* *Принцип постепенного повышения требований.* Суть этого принципа заключается в том, что переход к новым, более сложным заданиям и играм происходит постепенно, после полного закрепления предыдущего материала.
* *Принцип опоры на ведущую деятельность*. Этот принцип работы важен не только потому, что ведущей деятельностью дошкольников является игра, но и потому, что у детей с комплексным нарушением речи поздно формируются познавательные интересы и долгоэффективностью обладают ролевые игры с включением действий, необходимых для развития навыка, где он становится не самоцелью, а средством достижения игрового результата.
* *Принцип равенства и сотрудничества педагога и ребёнка*. Все взрослые на занятиях ( воспитатель, музыкальный руководитель, логопед, психолог ) такие же активные участники образовательного

процесса, как и дети. Они являются образцом того свободного, творческого поведения, к которому органично тянутся дети.

Объединяющим звеном совместной работы с логопедом стали лексические темы, предложенные программой нашего детского сада, на которые делится весь учебный материал (Приложение 1)

Исследование эффективности выбранных нами логоритмических игр и упражнений было выявлено в процессе практической работы с деетьми. Нами была поставлена цель исследования: выявить динамику и эффективность применения логоритмических игр и упражнений в музыкальном и речевом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели были выделены следующие задачи:

1. Выявление начального уровня речевого и музыкального развития детей старшего дошкольного возраста;

2. Разработать и провести целенаправленную работу по развитию речевых и музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста, в процессе включения в систему музыкального занятия логоритмических игр и упражнений;

3. Выявить динамику развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста, проанализировать полученные результаты.

Апробация данной системы исследования проходила на базе МДОУ детского сада №61 в течение года, в исследовании принимала участие две группы детей старшего дошкольного возраста №5 и №12. Каждая группа состояла из 22 человек, с приблизительно одинаковым уровнем музыкального развития. Исследовательская работа проходила в три этапа. В процессе этих этапов обучение дошкольников осуществлялось с учетом требований программы детского сада, составленной на основе традиционной программы обучения и воспитания в детском саду «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Для того чтобы речевые и музыкальные способности детей были успешно сформированы, необходимо было наметить пути их формирования, а для этого нужно было знать, какова музыкальность и речевое развитие каждого ребенка на начальном этапе исследования.

Целью первого этапа было выявление и изучение начального уровня речевого и музыкального развития детей двух старших групп. Поэтому в нашу исследовательскую деятельность был подключен учитель-логопед, который выявлял детей с отклонениями в речевом развитии. В старшей группе №5 из общей численности детей (22 человека) группу посещают 10 детей с разными формами общего недоразвития речи, в группе № 12 шесть детей имели речевые нарушения это видно из педагогического заключения логопеда (Приложение №2). Полученное заключение специалиста учитывалось при проведении диагностического исследования музыкального развития детей.

Методической основой диагностического исследования и оценки музыкальной деятельности дошкольников был использован «Экспресс-анализ» О.А.Сафоновой, (Н.Н.,1995г)

О.А. Сафонова выделяет семь показатели музыкальности ребенка:

1. Эмоциональная отзывчивость на музыку

2. Звуковысотный слух;

3. Чувство ритма;

4. Динамический слух;

5. Тембровый слух;

6. Музыкальное мышление:

*а)* репродуктивное;

*б)* продуктивное;

7. Музыкальная память;

Определение уровня музыкальности осуществлялось в непринужденной беседе с ребенком. Использовались игровые приемы и многочисленные наглядные предметные пособия. В предлагаемой таблице (Приложение№3) представлены материалы, раскрывающие уровневую оценку каждого из показателей музыкальности и методику их выявления.

Результаты оценивались как качественно, так и в баллах. Все данные обследования детей записывались в таблицу по следующей форме (Приложение№4) Затем определялся уровень обследуемых процессов, на основе которой выводилась диаграмма общего уровня основных показателей музыкальности детей всей группы.(Приложение№5)

Проанализируем отдельно шестой показатель музыкальности – музыкальное мышление, которое делится на продуктивное и репродуктивное. Этот показатель один из всех имеет низкий результат. На основе этих данных можно констатировать, что наибольшее затруднение у детей вызвали задания имеющие творческий характер, при выполнении которых действия детей сопровождаются речью. При выполнении первого задания на определение жанра музыкального произведения 7 детей ( 31.5% ) так и не смогли справиться с поставленной задачей, 13 детей (59%) задание выполнили с помощью моторной помощи педагога. Во время прослушивания с детьми произведения некоторые из них были невнимательными, постоянно отвлекались, и были дети, которые внимательно слушали, но никак внешне не проявляли своих эмоций. 2 детей (9.5%) не реагировали на музыку, она их не заинтересовала.

При определении продуктивного творческого мышления 7 детей (31.5%) отказались выполнять задание из них 5 человек имеющие речевые отклонения, 14 детей (64%) попросили помощи, 1 ребенок (4.5%)справился с творческим заданием с небольшой помощью взрослого.

Анализируя звуковысотный и ритмический слух детей можно сказать о том , что 2 (9.5%)детей различают со значительными ошибками предложенные ему выразительные отношения звуков, 20 детей (90.5%) справились с заданием при значительной помощи взрослого.

Музыкальная память и динамический слух у детей находится на средней отметке диаграммы. Наилучший результат имеют показатели эмоциональной отзывчивости на музыку и динамический слух.

Сравнивая диаграмму развития основных показателей музыкальности детей двух групп, можно сделать вывод, что в группе№12 по всем параметрам итоговый балл показал средний уровень развития этих способностей. В группе№5 итоговый балл оказался немного ниже: два параметра (продуктивное и репродуктивное мышление) имели итоговый балл среднего уровня, но чуть ниже уровня группы №12. Анализируя и опираясь на критерии диагностического обследования в процессе первого этапа исследования можно сделать вывод, что уровень музыкальных способностей на данный период недостаточно сформирован. Сравнительно небольшой процент детей достиг высокого уровня развития, а именно 4,5% (1 человек), при этом большее количество детей 95,5% (21 человек) имеет средний уровень развития.

Изучив особенности музыкального развития детей старших групп, можно сделать вывод, что все компоненты музыкальности развиты не на должном уровне. У детей с речевыми нарушениями наблюдалось недоразвитие психомоторных функций, таких как внимание, память, общая и мелкая моторика, координация движений, ориентировка в пространстве. У детей гиперактивных преобладало неустойчивое внимание, повышенная отвлекаемость, быстрая утомляемость. Все эти перечисленные факты затрудняют процесс успешного музыкального развития ребенка.

Исходя из этого, мы предположили, что использование логоритмических игр и упражнений на музыкальных и логопедических занятиях повысит эффективность и результативность развития речи и музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

**II.2 Использование логоритмиеских игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии детей.**

Так начался второй этап исследования. Он включал в себя активное применение логоритмических игр и упражнений на музыкальных занятиях с группой детей №5, которая по данным диагностического исследования показала низкий уровень речевого развития. Перед нами возникла проблема, в исследуемой группе, 50% детей имеют отклонения в речевом развитии. Практика показала, что методика проведения занятий с такой группой детей должна отличаться вариативностью, индивидуальной направленностью, креативностью, и требовала от нас определенных форм, методов и отбор музыкального материала. Принимая во внимание то, что цель данного этапа – развить все компоненты музыкальности, выбранный нами материал включался в музыкальные занятия комплексно, то есть был связан с разными видами музыкальной деятельности: пением, ритмическими движением, слушанием, игрой.

В ходе работы тщательно отбирались логоритмические игры и упражнения, которые были внесены в преспективный план музыкальных занятий, для удобства были прописаны задачи по всем формам и видам музыкальной деятельности, а так же музыкальный репертуар(Приложение №6).

В перспективный план музыкальных занятий включались логоритмические игры и упражнения, которые нравились детям и давали наиболее ощутимые результаты в коррекционной работе речевого и музыкального развития: игры со словом, игры с пением, коммуникативные игры, пальчиковые игры и распевки, музыкально-дидактические игры и упражнения, а также разнообразные логоритмические упражнения для формирования основных движений, ориентировки в пространстве; общеразвивающие упражнения, упражнения для развития внимания и памяти.

Применение логоритмической игры или упражнения на музыкальном занятии не фиксирует внимание на недостатках ребенка: не бывает правильных и неправильных действий; здесь всё у всех получается, все проявляют себя как могут. Главное не конкретные результативные достижения, а возникающая внутренняя свобода внешних проявлений, выраженных в мимике и моторике. Необходимым при разучивании логоритмической игры или упражнения является создание условий для возникновение удивления, интереса и для выражения своих чувств, помощи каждому ребенку обрести веру в себя, умения организовать ситуацию успеха, поощряя любое усилие с его стороны, радуясь его творческим находкам.

Методика проведения формирующего обучения представляет собой непрерывный и последовательный цикл освоения детьми ряда логоритмических игр и упражнений. Успешному овладению детьми данными упражнениями способствовала поэтапная работа. В связи с этим были разработаны три этапа освоения логоритмических игр и упражнений упражнений. (Приложение №7).

В процессе познания новой логоритмической игры или упражнения непременным компонентом является чувственное восприятие, абстрактное мышление и практика. В связи с этим в коррекционном обучении используются наглядные, словесные и практические методы.

***Наглядные методы*** включают в себя наглядно-слуховые, наглядно-зрительные приёмы и тактильно-мышечную наглядность.

Мысль Б. Асафьева «Услышать её ( музыку ) - это уже понять» стала эпиграфом в моей работе с детьми, особенно страдающими речевыми нарушениями. Выразительное исполнение музыкального произведения, игры, упражнения вызывает у ребёнка переживание, эмоциональный отклик, помогает быстрее найти дорогу к его сердцу и уму, чем слова, которые ребёнок не всегда правильно понимает.

При разучивании логоритмических игр и упражнений эффиктивным является *наглядно-слуховой приём, который* включают в себя:

* Исполнение, знакомство с сюжетом новой логоритмической игры или упражнения: проговаривание слов, пение музыкального руководителя, воспитателя, ребёнка;
* Слушание инструментального или вокального исполнения данной игры или упражнения (можно использовать аудиозапись);

Из *наглядно-зрительных приёмов* используем следующие:

* показ педагогом движений к логоритмической игре и упражнению.
* показ движений детьми, которые хорошо освоили. В процессе работы мы отметили, что показ какого-либо приёма ровесником дети воспринимают лучше и после такого показа быстрее выполняют задания;
* «сравнительный показ». Этот приём хорошо развивает внимание и умение анализировать;
* показ с утрированными ошибками.

Эти приёмы оживляют занятие, поднимают настроение детей, побуждают к хорошему исполнению, мобилизуют внимание при восприятии задания и его воспроизведении. Также можно использовать различные жесты, например, указывающие на высоту звука или на акцент при исполнении, а также мимику, помогающую детям почувствовать, с каким настроением нужно исполнять предложенную логоритмическую игру или упражнение. Кроме названных наглядно-зрительных приёмов мы используем всевозможные наглядные пособия: иллюстрации, картины, музыкально-дидактические игры, видеофильмы, игрушки, всевозможные пособия и атрибуты.

*Наглядно-мышечная* наглядность - это индивидуальную помощь педагога как на занятии, так и в повседневной жизни для принятия правильного исходного положения или при выполнении того или иного движения.

***Словесный метод***  используются гораздо меньше. Это объяснения, указания и вопросы, сюжетные рассказы, пояснения, беседы.

Главным принципом достижения эффективности в работе в речевом и музыкальном воспитании детей является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных, речевых и психофизиологических возможностей.

Логоритмические игры и упражнения использовались систематически на каждом занятий с постепенным усложнением материал. Так как не все дети могли справиться с поставленными задачами на групповом занятии по ряду причин (н-р: отсутствие ребенка по болезни), с ними проводилась индивидуальная работа, которая прописана в перспективном плане музыкальных занятий (Приложение №8).

Индивидуальное занятие по времени короче, чем групповое, на нем решается одна конкретная задача. Состоит оно из трех частей:

1. Вводная часть
2. Основная часть
3. Заключительная часть

В водной части ставится перед ребенком проблемная ситуация, которая повышает мотивацию к решению определенной задачи. В основной части использую логоритмические игры и упражнения для решения поставленной задачи. Речевой материал логоритмической игры и упражнения предварительно не разучивается, а проводится по подражанию. Во время речевых упражнений желательно, чтобы дети стояли вместе с педагогом в кругу или сидели полукругом. Такое расположение дает возможность детям хорошо видеть педагога, двигаться и проговаривать речевой материал синхронно с ним. В заключительной части подводится результат, т.е. решение проблемной ситуации, которая ставилась в начале занятия, и обучение для ребенка, таким образом, проходит в игровой форме, что дает положительные результаты.

В нашем дошкольном учреждении используются различные типы музыкальных занятий: типовое, тематическое, доминантное, комплексное (по О.П. Радыновой) и интегрированное (по программе ДОУ). Форма проведения традиционного занятия с детьми с отклонениями в речевом развитии имеет свою специфику и заключается в следующем: опора на двигательную активность; использование повторения и закрепления материала на протяжении нескольких занятий в разных видах деятельности;  
Поскольку дети с отклонениями в речевом развитии, находятся в основном на этапе наглядно-действенного мышления, методы и приёмы взаимодействия с такими детьми требуют соответствующей корректировки с опорой на развитие наглядно-образного мышления; учёт возрастных, диагностических и индивидуальных особенностей детей, состав группы *(от этого будут зависеть и программные задачи, и музыкальный материал, и приемы, используемые на занятиях);* В планирование занятий важно также учитывать их место в режиме дня, от этого будет зависеть и расстановка видов музыкальной деятельности.

Наиболее целесообразным нам представляется использование комплексных занятий (Приложение № 9), так как они строятся по принципу включения как можно большего количества видов детской деятельности (включая речевую, ознакомление с окружающим, художественную, музыкальную, физкультурную, формирование первичных математических представлений), что способствует динамичности и разнообразию в проведении занятия.  
 С включением комплексных занятий в общую сетку происходит высвобождение времени, поскольку занятий по количеству становится намного меньше и появляется дополнительное время для индивидуальной работы с детьми, самостоятельной деятельности, что в свою очередь способствует формированию коммуникативных способностей дошкольника.  
На комплексных занятиях задействованы как минимум два педагога, что позволяет корректировать процесс взаимодействия с детьми по ходу занятия с меньшими потерями времени и, следовательно, внимания детей.  
занятия целиком проходят в форме игры, что обеспечивает динамичность процесса обучения, максимально удовлетворяет потребности ребёнка в самостоятельности (речевой и поведенческой).

Комплексные занятия включают все средства реализации задач программы нашего дошкольного учреждения, позволяют гибко реализовать в режиме дня различные виды деятельности, а также сократить количество занятий в целом. В зависимости от используемого на занятии материала строится единая сюжетная линия.

Комплексные занятия с детьми, имеющими нарушения речи, мы предлагаем проводить в системе проблемного обучения в технологии «Ситуация», инновационного деятельностного метода предложенного Л.Г. Петерсон. Развивающее обучение ориентирующееся на развитие физических, познавательных, речевых и нравственных способностей воспитанников, обучающихся путём использования их потенциальных возможностей**.** Это  мотивация  на конкретное  действие, на познание, на самостоятельное открытия нового знания. Построение такого занятия можно подробно рассмотреть в развернутом конспекте в (Приложение №9)

Доминантные занятия в методической литературе не рекомендуется проводить с детьми, имеющими нарушения речи, но мы включаем такую форму работы с некоторыми изменениями. Преобладающий вид деятельности (слушание, пение, музыкально-ритмическое движение) подаётся только в форме игры и только через преобладание опоры на все виды анализаторов (зрительные, кинестетические, двигательные, слуховые и т.д.)Вся информация должна сразу же подкрепляться движением, интонацией, каким-либо уподоблением (ребёнок без движения не развивается) Пример доминантного занятия по слушанию музыки « Карнавал животных» по музыке К.Сен -Санса «Карнавал животных» (Приложение №10).

Занятие построено по принципу сопоставления: дети слушают музыкальное произведение, передают образное содержание при помощи уподоблений звучанию музыки затем выбирают художественный образ. Далее следуёт моторно-двигательное закрепление – проведение подвижной, пальчиковой либо музыкальной игры, коррекционных логоритмических упражнений. Такое сопоставление видов деятельности позволяет достаточно долго удерживать внимание детей в ходе занятия, стимулирует познавательную активность, позволяет детям самостоятельно находить опору для музыкальных образов, будь то зрительные, тактильные, моторные, пространственные ощущения.

В нашем дошкольном учреждении широко используется метод интегративного обучения. Мы считаем этот метод работы актуальным и наиболее эффективным, потому как он охватывает все виды речевой и художественно-творческой деятельности. В приложении №11 представлена схема интеграции деятельности учителя-логопеда и музыкального руководителя.

Интегрированное построение занятий, во-первых, позволяет избежать перегрузки и дезадаптации детей. Во-вторых, дает ребенку возможность реализовать свои творческие способности, так как здесь он сочиняет, фантазирует, придумывает самостоятельно мелодии, импровизирует, познает законы и хитрости родного языка. В-третьих, в интересной, игровой форме происходит развитие умения петь самостоятельно, индивидуально и коллективно, с музыкальным сопровождением и без него; обогащение словаря детей; совершенствование звуковысотного, ритмического, тембрового и динамического слуха; формирование грамматической структуры речи; развитие коммуникативных умений - свободно высказывать свою мысль, поделиться музыкальными впечатлениями, рассказать о чем-либо. В-четвертых, у дошкольников развивается познавательная активность, поскольку вопросы и задания требуют от детей активизации имеющегося речевого и музыкального опыта, применение его в нестандартной ситуации интегрированного занятия или развлечения.

Совместно с логопедом мы составили перспективно-тематическое планирование интегрированных занятий по развитию речи и музыкальному развитию детей (*один раз в месяц*) и музыкально-речевых развлечений с детьми старшего дошкольного возраста (*два раза в год*). (Приложение №12)

Разработали цикл интегрированных занятий на лексические темы: «Какие бывают звуки?», «Прогулка по осеннему лесу», «Сказки о море», «Мама – главное слово на свете», «О чем рассказала снежинка», «Сказки зимнего леса», «Мой край», «У природы нет плохой погоды», «Посвистим и пошипим» и другие; музыкально-речевые развлечения на темы: «Путешествие в страну звуков», «Карнавал животных» по пьесам одноименного цикла К. Сен-Санса, П.И. Чайковский «Времена года», «Поющие звуки», «На дворе – трава, на траве – дрова», «Праздник правильной речи», «Живи в веках, мой Ярославль». Основополагающим принципом проведения данных занятий и развлечений является взаимосвязь речи, музыки и движения. Содержание занятий изменяем по мере поэтапного усложнения речевого и музыкального материала. Музыкальный репертуар подбирается с учетом лексических тем.

Для заинтересованности детей в играх и упражнениях мы используем разные сюжеты и музыкальные образы, красочные рисунки, схемы (в том числе и ритмические), карточки с фигурами игровых персонажей, разные музыкальные и шумовые инструменты.

- для развития звуковысотного слуха: «Матрешки пляшут», «Медвежья семья», «Треугольник и барабан», «Угадай, на чем играю» и т.д.;

- ритмический слух: «Шаловливые сосульки», «Следы зверей», «Ритмическое эхо» и т.д.

В коррекционной работе с детьми для развития слухового восприятия используются фонограммы: «Шуршащие звуки», « Деревянные звуки», «Стеклянные звуки», «Металлические звуки», «Зимние звуки», «Весенние звуки», «Голоса природы», «Пение птиц».

Для развития голосового аппарата детей помогают фонопедические упражнения по методу В.В.Емельянова: «Утро», «Осень», «В лесу», «Зима», «Снежинка», «Елочка», «Цветик-семицветик», «В зоопарке» и т.д.

На интегрированных занятиях и музыкально-речевых развлечениях деятельность музыкального руководителя и учителя - логопеда тесно взаимосвязана, вплетается, интегрируется в другую деятельность, представляя в итоге продукт, в результате которого одновременно развивается речь и музыкальный слух дошкольника.

Для педагогов ДОУ проводим семинары – практикумы на темы: «Логоритмика как эффективный метод преодоления речевых нарушений», «Учимся правильно дышать», «Артикуляционная гимнастика как средство активизации движений органов речедвигательного аппарата», мастер – класс «Использование музыкально-речевых игр для развития музыкального и фонематического слуха», консультации «Значение физкультминуток, используемых на занятиях, для развития координации слова и движения», «Влияние музыки на развитие фонематического слуха», «Этот удивительный ритм» и другие, во время которых воспитатели получают советы и рекомендации по проведению логоритмических упражнений, логопедических гимнастик, пальчиковых и речевых игр, упражнений для координации речи и движения, слушания музыки. Узнают, как правильно организовать игры и упражнения в группе, на прогулке, в каких режимных процессах лучше и грамотнее использовать музыкальные произведения. (Приложение №13)

Одними усилиями педагогического коллектива без поддержки родителей трудно добиться желаемых результатов в музыкальном и речевом развитии детей. В течение учебного года проводим консультации, индивидуальные беседы с целью пропаганды педагогических знаний по музыкально-речевому воспитанию, рассказываем об опыте и достижениях ребенка в области музыкального и речевого развития. Считаем, что наиболее эффективными формами работы с родителями являются практикумы: например, «Игры, которые лечат», направленный на ознакомление родителей с играми правильного носового дыхания; «Мы танцуем и поем - вместе весело живем!» - раскрытие особенностей музыкального развития детей и его влияние на речь; «Играем со звуками» - автоматизация поставленных звуков и развитие фонематического слуха и другие. (Приложение №14)

Организуем для родителей посещение открытых интегрированных занятий дает возможность родителям наблюдать не праздничное выступление, а обычную рабочую обстановку, в которой развиваются навыки, умения их детей в музыкальном и речевом развитии.

Традиционным стало проведение музыкально-речевого развлечения «Конкурс чтецов», в ходе которого у ребенка развивается звуковой анализ и синтез слова, звуковысотный и фонематический слух, активизируется словарь, совершенствуется певческий голос и интонационная выразительность речи, формируется умение ритмично и выразительно двигаться под музыку и координировать слова с движениями, создается эмоционально приподнятое настроение, ощущение радости от ожидаемого праздника.

**II.3** **Изучение результативности применения логоритмических игр и упражнений в речевом и музыкальном развитии детей старшего дошкольного возраста.**

Результаты исследвательской работы свидетельствуют о том, что применение логоритмических игр и упражнений на музыкальных занятиях:

1. дает возможность поддерживать работоспособность детей с неустойчивым вниманием и слабой нервной системой на протяжении всего занятия;

2. способствует быстрому и легкому усвоению программного материала;

3. способствует созданию атмосферы эмоционального подъема, психологического комфорта;

4. существенно повышает результативность коррекционной работы в речевом развитии дошкольников.

С целью определения эффективности разработанной методики речевого и музыкального развития старших дошкольников средствами логоритмических игр и упражнений был проведен заключительный этап исследования.

Главными задачами данного этапа:

1. Выявить динамику речевого и музыкального развития старших дошкольников;

2. Определить эффективность разработанной методики речевого и музыкального развития детей старшего дошкольного возраста средствами логоритмики.

На данном этапе был взят тот же диагностический материал, что и на первом этапе исследования. Результаты контрольной диагностики старших групп №5 и №12 приведены в Приложении №15 и №16

Как видно из индивидуальных карт уровней развития музыкальности в исследуемой группе №5 произошли изменения. Особенно улучшились результаты у 2 детей (9.5%) они имеют оптимальный совершенный уровень музыкальности. По итогам диагностики их общий результат увеличился на три балла. У трех детей (37,5%) результат увеличился на два балла, у одного ребенка (12,5%) результат улучшился на один бал. У каждого ребенка отмечен прирост музыкального развития. Положительная динамика наблюдается и в речевом развитии детей группы №5. Из 11 детей, посещающих логопункт: были выпущены 6 человек с речевой нормой, с улучшением в речи 5 человек; Показатель высокого и среднего уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста увеличился.

Анализируя индивидуальные изменения в контрольной группе можно отметить, что изменений в результатах на итоговом этапе исследования у детей данной группы не столь велико, два показателя продуктивное и репродуктиное мышление остались на прежнем уровне развития (10 человек (45.5%) имеют высокий уровень развития, 12 детей (54,5%) так и остались на среднем уровне).

Результаты систематической, целенаправленной работы показали, что использование логоритмических игр и упражнений на музыкальных занятиях способствовали успешному музыкальному и речевому развития детей старшей группы №5.

Таким образом, можно сделать вывод, что введение логоритмических игр и упражнений (разнообразных по содержанию, по видам музыкальной деятельности, по их сочетанию с другой деятельностью) на музыкальных занятиях, способствовали совершенствованию речи и развитию музыкальныых способностей у детей. Положительно повлияли на развитие у всех функций речи, а также памяти, внимания, мышления и воображения. Стоит подчеркнуть, что данный вид игр и упражнений имеет оздоровительную направленность, что совершенствует у детей общую и мелкую моторику, четкость и координированность движений. Ощущение радости, полученное ребенком вовлеченного в игру, усиливало успешность в выполнении творческих заданий. Обеспечивало социализацию каждого ребенка.

У детей появилась выразительность, мягкость и музыкальность в движениях, мимике, умение передавать в позе, жестах разнообразную гамму чувств, исходя из музыки и содержания композиции; появилось умение выражать свои чувства не только в движениях, но и в слове. Дети стали глубже чувствовать музыку, ее особенности, вслушиваться в ритмический рисунок, характер и воплощать музыкальный образ в творческих импровизациях. У многих детей появился интерес к сольному исполнению песен, танцев. Исчезла «зажатость», появилось чувство раскованности, сформировано чувство ритма. У детей появилась способность к самовыражению и самореализации. Это проявляется в театрализованных постановках, праздниках и развлечениях в детском саду.

**Заключение**

В современной коррекционной педагогической литературе авторы нередко освещают проблему речевого развития детей. Эта проблема и в настоящее время остается актуальной, так как имеет определенную практическую значимость. К сожалению, в последние годы резко возросло число дошкольников с проблемами речевого развития, которые характеризуются нарушением или отставанием от нормы основных компонентов речевой системы.

В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости. Даже незначительные неврологические дисфункции сказываются на нарушениях регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных  движений пальцев рук. У большинства дошкольников этой группы отмечаются проблемы психомоторного развития. Двигательная недостаточность выражается в виде плохой  координации сложных движений, скорости и ловкости их выполнения.

В связи с этим актуальной проблемой для музыкального руководителя является организация систематической работы над решением задач музыкального воспитания в сочетании с решением задач коррекционных.

Наиболее эффективным средством развития моторной и психической сфер детей с недоразвитием всех компонентов речевой системы на музыкальных занятиях является логопедическая ритмика. Она направлена на коррекцию общих и мелких движений, развитие координации, расширение у детей словаря, способствуют совершенствованию психофизических функций, развитию эмоциональности, навыков общения.

Анализ литературы и собственные наблюдения свидетельствуют о необходимости заниматься с детьми логоритмической деятельностью, поскольку она имеет большое значение для музыкального развития ребенка дошкольного возраста с речевой патологией.

Поэтому в основу моей работы были положены логоритмические игры и упражнения, которые учитывают специфику развития детей с отклонениями в речевом развитии. Использованный прием логоритмических игр и упражнений в работе с детьми дал положительный результат. Практика показала, что регулярное включение элементов логоритмики в процесс музыкального воспитания дошкольников способствует развитию и коррекции двигательной сферы, музыкально-сенсорных способностей детей с расстройствами речи, содействует устранению речевого нарушения.

**Список литературы**

1. Анисимова Г.И. Коррекционная ритмика: учебно-методическое пособие/Г.И.Анисимова. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2010. – 151с.

2. Боромыкова О.С. Коррекция речи и движения: Детство-Пресс, 1999

3. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1981.-240 с., нот. – (Б-ка воспитателя дет.сада)

4. Ветлугина Н.А. Структура музыкальности и пути ее исследования. Музыкальное развитие ребенка. Москва, 1986г – 325 стр.

5. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика.-М.Владос,2003г. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДОУ для детей 5-7 лет. М.: Сфера, 2006.

6. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДОУ для детей 5-7 лет. М.: Сфера, 2006.

7. Гоголева М.Ю. Логоритмика в детском саду старшая и подготовительная группа. - Ярославль. 2006.г.

8. Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников.- М.,Учпедгиз РСФСР, 1951, с.168.

9. Зимина А.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Учебное пособие. – М.:ТЦ Сфера, 2010. – 320 с. (Учебное пособие.)

10. Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей // Вопросы психологии. 1961. № 1 . - С. 119-132.

11. Картушина М.Ю.. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5 - 6 лет. Творческий центр «Сфера» 2010 г.

12. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников: Из опыта работы музыкального руководителя.- М.: Просвещение, 1982. - 96 с.

13. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960.№ 1. - С. 7-17.

14. Лукина Н.А., Сарычева И.Ф. «Конспекты логоритмических занятий с детьми. Санкт-Петербург «Паритет» 2008г

15. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль. Академия развития, 1997г – 240 стр.

16. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.

17. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.

18. Панкевич Р.В. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности. Екатеринбург, 2001г. Том 6 – 145 стр.

19. Панова Ж. Э. Жак-Далькроз. Ритм. М.: Классика – XXI, 2001.

20. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. Москва, 1999г – 176 стр.

21. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005.- 384 с.

22. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для студентов пед.ин-тов, учащихся пед.уч-щ и колледжей, муз.руководителей и воспитателей дет.сада / О.П.Радынова, А.И.Катинене, М.Л.Палавандишвили; Под ред. О.П.Радыновой.-М.: Просвещение: Владос, 1994.-223с.

23. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа/Под ред. Л.А. Баренбойма. – Л.: Издательство «Музыка», 1970. – 160 с.

24. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. Москва, 1994г – 606 стр.

25. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.

26. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва, Ленинград, 1947г – 334 стр.

27. Холопова В.Н. Проблемы музыкального ритма. Москва, 1993г – 353 стр.

28. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие для студентов пединститутов по специальности №2119 «Музыка и пение». – М.: «Просвещение», 1984

29. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. – М.: Издательство центр «Академия», 2005.

30. Щербакова Н. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи // Музыкальный руководитель. – 2006. - №3.

31. Щербакова Н.А. От музыки к движению и речи. М.: Гном и Д, 2001.