

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО И МОТОРНОГО РИТМОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова

*Экспериментально выявленные нарушения речевого и моторного ритмов у детей с разными речевыми расстройствами являются одним из оснований разработки новой модели коррекционного двигательного обучения. В статье представлены организационные и содержательные компоненты педагогической модели развития ритмических процессов, сформулированы дифференцированные направления работы с детьми, имеющими дизартрию, алалию, заикание.*

**Ключевые слова:** нарушения речи у детей, ритмические процессы, логопедическая ритмика, двигательное обучение, педагогическая модель, психосенсомоторный речевой стереотип.

## PEDAGOGICAL MODEL OF SPEECH AND MOTOR RHYTHMS CORRECTION IN CHILDREN WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS

L. I. Belyakova, Yu. O. Filatova

*Experimentally identified disorders of speech and motor rhythm in children with various speech and language disorders are one of the bases for development of new correctional motor learning model. The article presents the organizational and substantial components of the pedagogical model of rhythmical processes development, differentiated areas of work with children having dysarthria, dysphasia and stuttering are defined.*

**Keywords:** speech disorders in children, rhythmical processes, logopedic rhythmic, motor learning, pedagogical model, psychosensomotor speech stereotype.

Достижением отечественной логопедии является разработка системы помощи детям с разными речевыми расстройствами в дошкольном и школьном возрасте.

В дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушениями речи наиболее многочисленной является группа, речевое состояние которой оценивается как «III уровень речевого развития». Логопедическая работа с этими детьми осуществляется по единой программе, разработанной под руководством Р. Е. Левиной ее учениками Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, и направляется на преодоление недоразвития речи [1]. В программу не входят занятия по ритмическому воспитанию, в то время как, согласно исследованиям Е. Ф. Архиповой [2], Г. В. Бабиной [3], Л. В. Лопатиной [4], Т. В. Тумановой [5] и др., а также собственным экспериментальным данным [6], у детей с недоразвитием речи имеются нарушения ритмической организации речи и движений. Особую

группу в дошкольных образовательных учреждениях составляют дети с заиканием, программа обучения которых включает, помимо логопедической работы, направленной на формирование навыка пользования самостоятельной речью без заикания, музыкально-ритмические занятия по развитию музыкального слуха, пения, умения воспроизводить заданный ряд последовательных действий и проч. [7].

В специальных (коррекционных) общеобразовательных школах-интернатах V вида в основную программу обучения включается коррекционно-педагогическая работа, представленная разделами «Произношение», «Развитие речи», «Логоритмика», что свидетельствует о внимании специалистов к нарушению ритма движений и речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время в логопедии разработан целый ряд авторских методик по логоритмике, которые используются практиками в системе

коррекционной работы с детьми, подростками и взрослыми, имеющими различные нарушения речи [8–11 и др.]. По мнению Г. А. Волковой и др., они направляются на преодоление речевого нарушения путем «развития двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой» [8, с. 11]. Авторами отмечается необходимость определенной последовательности применения логоритмических занятий с учетом принципа постепенного усложнения неречевых и речевых задач. В этой связи предлагается схема построения каждого занятия, сочетающая развитие и коррекцию неречевой (слуховое внимание и память, зрительное внимание и память, оптико-пространственные представления, общая моторика и др.) и речевой сфер (темп и ритм дыхания и речи, фонематический слух, оральный праксис и др.).

При недоразвитии речи занятия и уроки по логоритмической ритмике, согласно авторским методикам, проводятся один-два раза в неделю, соотносясь с этапом логопедической коррекции.

Следует отметить, что в большинстве методик по логоритмике для детей с недоразвитием речи критерии оценки развития ритма движений и речи носят преимущественно описательный характер. В методических разработках отсутствует направленное пошаговое формирование иерархических уровней ритмической организации движений и речи, недостаточно учитываются возрастные закономерности усвоения разных видов речевого ритма, что снижает методическую ценность логоритмики.

Сложившиеся практические реалии затрудняют появление дифференцированных логоритмических методик в зависимости от природы речевого расстройства, в то время как Р. Е. Левина уже в середине XX в. указывает на значимость разработки «вопросов дифференцированного коррекционного обучения на основе клинического исследования» ребенка [12, с. 40]. Эту мысль продолжают Г. В. Чиркина, Е. Л. Черкасова, говоря о том, что недостаточность психолого-педагогических разработок «специфических проявлений первичной речевой недостаточности» [13, с. 24] диктует необходимость дальнейшего изучения клинических, психофизиологических, психологических особенностей развития детей с разными речевыми нарушениями.

Что касается группы детей с заиканием, то наличие значительного числа клинических и психолого-педагогических исследований этого контингента и разработанных для них методик коррекции не вызывает сомнений в необходимости применения логоритмики как обязательного звена коррекционного процесса в системе комплексной реабилитационной помощи [8–9 и др.]. Анализ существующих и используемых в практике логопедической работы методик по логоритмике для детей с заиканием показывает, что они также направляются на развитие двигательной сферы, психических процессов, стабилизацию эмоционального состояния без учета специфических особенностей речевого и моторного ритмов при разных клинических формах заикания.

Анализ выше представленных данных свидетельствует о потребности логопедической помощи в системе дошкольного и начального общего образования детей с разными нарушениями речи в дальнейшем совершенствовании логоритмического воздействия с учетом особенностей ритмических процессов у детей с дизартрией, алалией, заиканием.

Для теоретического обоснования новой педагогической модели, направленной на развитие ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами, нами учитывался ряд фундаментальных положений специальной педагогики о системном характере нарушений речи у детей (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова), о необходимости комплексного подхода к оценке речевого, психомоторного развития на основе единства законов нормального и аномального развития ребенка (Л. С. Выготский, Т. А. Власова, И. А. Коробейников, В. И. Лубовский и др.) и представления о ведущей роли специального обучения в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (Л. С. Выготский, Н. Н. Малофеев и др.).

*Базовую парадигму* разработанной педагогической модели составили выявленные нами показатели нарушений моторных и речевых ритмических процессов у детей с разными нарушениями речи [6; 14–18].

У детей старшего дошкольного возраста с разными видами речевой патологии установлены показатели нарушения *моторного ритма* в виде задержки его развития, трудностей

акцентирования в ритмических рисунках движения и разного уровня успешности моторного ответа при воспроизведении простых структурных элементов в зависимости от формы речевого расстройства [14]. По мере возрастного формирования межанализаторных взаимодействий в ЦНС в младшем школьном возрасте нарушения моторного ритма выявляются более четко. В показателях моторного ритма у школьников с дизартрией, алалией, неврозоподобным заиканием обнаружено преобладание зрительного канала восприятия ритма неречевых стимулов, сниженные возможности восприятия неречевых звуковых ритмических стимулов; разный уровень сформированности воспроизведения моторного ритма на звуковые и бимодальные ритмические стимулы [15–16].

Нарушения *речевого ритма* у детей с разными речевыми расстройствами также имеют сходные и специфические черты. Сходными являются задержка созревания ритмических процессов речи по сравнению с нормой, а также дизритмия при восприятии и воспроизведении речевых ритмических стимулов на уровне слога, слова, синтагмы. Специфические особенности ритмической организации речи при ее патологии связаны со структурой речевых нарушений при дизартрии, алалии, заикании. У детей с дизартрией выявлена недостаточная сформированность восприятия и воспроизведения речевых ритмов на всех иерархических уровнях. У детей с алалией обнаружено более глубокое расстройство ритмической организации речи на всех иерархических уровнях. У детей с невротической формой заикания экспериментально подтверждено помимо экстренной дизритмии нарушение «запуска» высказывания в усложненных формах речи; у детей с неврозоподобной формой заикания – как экстренная дизритмия, так и нарушение ритмической организации речи на разных иерархических уровнях [17–18].

При создании педагогической модели мы опирались также на научные разработки о двигательном обучении, его механизмах и современные нейрофизиологические и нейробиологические представления о пластичности моторной коры при двигательном обучении [19–20 и др.].

Под двигательным обучением понимается процесс, ведущий к относительно постоянным изменениям в «двигательном поведении» в результате практики или воздействия, что приводит к формированию двигательного навыка [19 и др.].

Понятие «двигательный навык» близко к тому, что использует П. К. Анохин [21] в отношении результата действия функциональной системы поведенческого акта. Развивая представления о функциональной системе речи, мы обозначаем двигательный навык в речевой системе как динамический *психосенсомоторный речевой стереотип*, имея в виду идеальную формулу движения с заданными ритмическими параметрами, что внешне выражается в виде ритмически организованной устной речи. Эта дефиниция и термин «навык» сходны между собой в смысловом отношении, однако в данном контексте понятие психосенсомоторный речевой стереотип более четко отражает тот комплекс психофизиологических показателей, координированное взаимодействие которых обеспечивает речевое действие (дыхание, голос, артикуляция), что координируется с заданной смысловой программой высказывания [6; 22].

Разработанная диспозитивная схема по модели двигательного обучения представлена двумя направлениями: 1) поэтапное формирование нового динамического психосенсомоторного речевого стереотипа (навыка) и 2) закрепление его в памяти (автоматизация).

Каждое из направлений теоретически обосновано результатами новейших исследований в области двигательного обучения [23–24 и др.]. Мы полагаем, что формирование нового динамического ритмически организованного психосенсомоторного речевого стереотипа связано с реорганизацией ритмических процессов движений в результате перестройки прежде всего функций моторной области коры мозга в том числе и «высшего кортикального уровня символических координаций и психологической организации движений» [19, с. 101], то есть речи. Современные нейробиологические исследования доказывают, что именно регулярная ритмическая двигательная стимуляция по определенной схеме (то есть по модели двигательного обучения. – Авт.) способствует

формированию и запечатлеванию новых динамических циклических кодов нейронных ансамблей [23–24 и др.]. В процессе автоматизации двигательного навыка происходит «передача многочисленных технических... коррекций в нижележащие координационные системы» [19, с. 242], так что «организация движения уходит из поля сознания» [20, с. 8].

Положения, связанные с двигательным обучением, позволяют считать, что выработанные в процессе двигательного обучения моторные и речевые ритмы становятся *системообразующей основой* для формирования других функциональных ансамблей нейронов более высокого уровня.

Таким образом, результаты собственных экспериментальных исследований моторных и речевых ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами, наряду с фундаментальными положениями коррекционной педагогики и специальной психологии, теоретическими основами двигательного обучения позволили сформулировать методологию педагогической модели, или ее *базовые положения*:

- моторная природа неречевых и речевых ритмических процессов;
- рассмотрение общей и речевой моторики в рамках физиологии формирования произвольных движений;
- двигательные компоненты психосенсомоторного речевого стереотипа (речевое дыхание, голос, артикуляция) и их координация;
- возрастная последовательность развития моторного ритма от временных характеристик движений к пространственным;
- музыкальный ритм как инструмент формирования ритмических процессов в моторике и речи;
- возрастная последовательность развития речевого ритма: слоговой ритм – словесный ритм – синтагменный ритм;
- возрастная последовательность развития синтагменных ритмов: хорей – ямб – дактиль;
- общие характеристики нарушения моторных и речевых ритмических процессов при разных видах речевой патологии у детей;
- специфические признаки расстройства моторных и речевых ритмических процессов в зависимости от формы речевого нарушения.

Данный теоретический конструкт использован нами для разработки организационно-методических и содержательно-технологических составляющих педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами (см. рис.).

Педагогическая модель развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами рассматривается нами как *модель коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями речи, которая реализуется при совместной работе учителя-логопеда и музыкального руководителя и соотносится по решаемым задачам с программами логопедической работы по развитию речи* [1; 7].

Организационно-методическое обеспечение педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами включает цель, задачи, а также принципы и методы.

*Целью педагогической модели является развитие моторных и речевых ритмических процессов в системе логопедической помощи детям с разными речевыми расстройствами. Её задачи* направляются на поэтапное развитие ритма общих движений, музыкального ритма и разных видов речевого ритма у детей на логопедических и музыкальных занятиях. Двигательное обучение от осознания ритма (моторного – музыкального – речевого) к автоматизированному выполнению его в движении представляет собой длительный процесс тренировки по определенной схеме: от формирования базовых моторных ритмических умений к автоматизации ритма неречевых и речевых движений сначала под музыкальное сопровождение, затем под регулирующий жест учителя-логопеда с одновременной реализацией определенных речевых заданий.

Разработанная модель построена на основе традиционных для логопедии общедидактических и специальных принципах обучения.

Содержательно-технологическая составляющая педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами представлена пятью этапами, каждый из которых имеет собственные задачи, средства и условия реализации (см. табл.).



Рис. Педагогическая модель развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами

**Содержательно-технологическая составляющая педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами**

| Этап | Название                                | Задачи  |
|------|---|---|
| I    | Моторный ритм                           | Формирование навыка ритмического совмещения разнородных движений рук и ног в скорости, направлении, плавности |
| II   | Музыкальный ритм                        | Развитие моторной ритмической памяти на музыкальном материале   |
| III  | Речевой ритм на музыкальных занятиях    | Формирование речедвигательной ритмической памяти при совмещении движений с определенным ритмом музыки         |
| IV   | Речевой ритм на логопедических занятиях | Развитие речедвигательной ритмической памяти при последовательном усложнении речевых задач                    |
| V    | Логоритмические игры                    | Упрочение ритмических речедвигательных и двигательных навыков в индивидуальных формах поведения               |

Особое значение в содержании педагогической модели придается следующим условиям обучения:

- *совместной работе учителя-логопеда и музыкального руководителя с четким согласованием целей и задач по развитию ритмических процессов;*
- *определенному чередованию проведения занятий музыкального руководителя и учителя-логопеда на каждом этапе формирования моторного и речевого ритмов.*

Это осуществляется благодаря четкому согласованию задач, поставленных перед учителем-логопедом и музыкальным руководителем, использующих разные приемы ритмической стимуляции моторики и речи. На I, II, III, IV этапах задачи музыкальных занятий предшествуют тем же задачам, которые реализуются на логопедических занятиях. На V этапе, напротив, логопедические занятия по своим задачам предшествуют решению аналогичных задач на музыкальных занятиях.

Помимо выше обозначенных условий, используются и другие условия и средства обучения:

- учет возраста и речевых возможностей детей;
- длительность и регулярность двигательного обучения (по возможности ежедневно в течение учебного года);
- методическая систематизация упражнений с учетом последовательности развития моторного ритма (темп движений, координация, выполнение компонентов музыкального ритма);
- методическая систематизация упражнений с учетом последовательности развития всех видов речевого ритма (слоговой ритм – словесный ритм – синтагменный ритм);

- подбор специальных музыкальных произведений с определенным ритмом (от марша до народных песен) в соответствии с задачей и определенными типами упражнений каждого этапа, осуществляемого музыкальным руководителем;

- подбор речевого материала с определенным ритмом в соответствии с задачей и определенными типами упражнений каждого этапа, осуществляемого учителем-логопедом.

Педагогическая модель развития ритмических процессов при речевых расстройствах может применяться, начиная со старшего дошкольного возраста. Коррекционная логоритмическая работа по данной педагогической модели с младшими школьниками, имеющими нарушения речи, будет меняться в связи с модификацией средств коррекции, то есть подбором речевого и музыкального материала.

Временные рамки реализации каждого этапа педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами зависят от следующих причин:

- контингента детей с нарушениями речи, поскольку в ряде случаев существует необходимость дополнительной индивидуальной работы;
- уровня подготовки специалистов.

Разработанная нами педагогическая модель рассматривается как *открытая* для дальнейшего создания адресных методик развития ритма движений и речи у детей с разными речевыми расстройствами.

Создание адресных методик развития ритма движений и речи на основе педагогической модели строится с учетом следующих положений:

- клинико-педагогической формы речевого расстройства (дизартрия, алалия, заикание),

где учитываются клинические и психолого-педагогические характеристики разных категорий детей;

- специфических характеристик нарушения моторных и речевых ритмических процессов у детей в зависимости от формы речевого нарушения.

Анализ клинических и психолого-педагогических характеристик разных категорий детей предполагает учет наличия показателей раннего поражения мозга, признаков церебральных параличей (по данным медицинской документации), особенностей раннего моторного и речевого развития, социальных факторов (по данным психолого-педагогической документации). Клинико-педагогическая форма речевого расстройства указывается в логопедическом заключении. На этом основании дети подразделяются на группы для проведения занятий по методике развития ритма движений и речи. Учитель-логопед вместе с музыкальным руководителем учитывают характер нарушений речевого и моторного ритмов у детей, входящих в группу, с которыми проводится коррекционная работа.

Адресные методики состоят из разделов, идентичных этапам педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами. Временные рамки проведения каждого этапа методики определяются структурой речевого расстройства и спецификой нарушения ритма движений и речи.

При **дизартрии** особое внимание уделяется I этапу, направленному на развитие моторного ритма, который в целях преодоления инертности ритмических процессов у данной группы детей проводится более длительно по сравнению с другими этапами. На этом этапе у детей формируется навык ритмической ходьбы, координация движений рук и ног, способность к смене темпа, а затем ритма движений. Только после этого возможен переход к направленному усвоению музыкального ритма (II этап), а далее последовательно всех видов речевого ритма – слогового, словесного, синтагменного (III, IV, V этапы). Процесс формирования ритмически организованной речи у детей с дизартрией требует длительности тренировок.

При **алалии** работа начинается с формирования мотивации к занятиям на доступном дви-

гательном и музыкальном материале с использованием невербальных средств коммуникации. На I и II этапах в большей степени используются подражания детьми образцам движений, разные способы выделения акцента как в движениях, так и при повторении звуков с преимущественной опорой на их зрительный показ. При развитии речевого ритма значительное внимание уделяется звукоподражательным образцам на слоговом и словесном материале с соответствующим музыкальным подкреплением. Для детей с алалией особое значение имеет многократность повторения однотипных упражнений на всех этапах методики.

При **невротической форме заикания** дети достаточно легко усваивают материал начальных этапов методики. Ритм музыки, передаваемый с помощью движения, для этой группы детей является регулятором их эмоционального состояния. Речевые ритмы усваиваются достаточно быстро. Детям с невротической формой заикания необходимо более длительное время для выполнения задач V этапа. Особое внимание в этом периоде уделяется развитию чувства совместных действий с другими детьми. В процессе логоритмических игр дети спонтанно используют усвоенные ранее образцы плавной речи, что способствует развитию коммуникации и нормализации их эмоциональной сферы.

При **неврозоподобной форме заикания** весь цикл этапов двигательного обучения должен занимать больше времени по сравнению с их реализацией при невротической форме заикания. В преддверии работы по методике развития ритма движений и речи, проводимой в единой группе детей с заиканием, детям с неврозоподобной формой заикания нередко требуется индивидуальная работа по двигательному обучению, связанному с усвоением ритмов в движениях: координации и переключаемости движений, формированию разных компонентов музыкального ритма. В работе над речевым ритмом на индивидуальных занятиях закрепляется произнесение слоговых рядов со сменой ритма, словесный и синтагменный ритмы речи.

Таким образом, осознание ритма как ведущего компонента организации функционирования мозга позволяет разрабатывать и при-

менять разнообразные технологии развития различных видов деятельности у детей в норме и при речевых расстройствах. В случае речевой патологии использование ритмической стимуляции движений и речи по модели двигательного обучения способствует развитию пластичности центральных регуляторных механизмов, что ведет к повышению эффективности коррекционной работы, осуществляемой в условиях специальных образовательных учреждений.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Филичева, Т. Б.* Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / авт.-сост. Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2010. – С. 72–117.
2. *Архипова, Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа с детьми первых трех лет жизни [Текст]: моногр. / Е. Ф. Архипова. – М.: МГПОУ им. М. А. Шолохова РИЦ, 2004. – 215 с.
3. *Бабина, Г. В.* Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез [Текст]: моногр. / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Таганрог – М.: Сфинкс, 2010. – 107 с.
4. *Лопатина, Л. В.* Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стертой дизартрией [Текст]: моногр. / Л. В. Лопатина. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 259 с.
5. *Туманова, Т. В.* Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: моногр. / Т. В. Туманова. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 114 с.
6. *Филатова, Ю. О.* Ритм речи и движений и у детей: теоретические и прикладные проблемы логопедии [Текст]: моногр. / Ю. О. Филатова. – М.: МПГУ, 2012. – 218 с.
7. *Миронова, С. А.* Программа логопедической работы с заикающимися детьми [Текст] / С. А. Миронова // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / авт.-сост. Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2010. – С. 118–176.
8. *Волкова, Г. А.* Логопедическая ритмика [Текст]: учеб. пособие / Г. А. Волкова. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
9. *Рычкова, Н. А.* Логопедическая ритмика: диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием [Текст]: метод. рекомендации / Н. А. Рычкова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 32 с.
10. *Шашкина, Г. Р.* Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи [Текст]: учеб. пособие / Г. Р. Шашкина. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
11. *Оганесян, Е. В.* Логопедическая ритмика для занятий с заикающимися подростками и взрослыми [Текст] / Е. В. Оганесян. – М.: МГПУ, 1998. – 124 с.
12. *Левина, Р. Е.* Исследования сектора логопедии института дефектологии АПН СССР [Текст] / Р. Е. Левина // Дефектология. – 1969. – № 1. – С. 36–40.
13. *Чиркина, Г. В.* Основные направления совершенствования системы дошкольной логопедической помощи [Текст] / Г. В. Чиркина, Е. Л. Черкасова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 23–32.
14. *Филатова, Ю. О.* Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Ю. О. Филатова. – М., 2014. – 310 с.
15. *Филатова, Ю. О.* Особенности неречевого ритма у детей в норме и при заикании [Текст] / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 32–40.
16. *Филатова, Ю. О.* Характеристика неречевого ритма у детей с дизартрией и моторной алалией [Текст] / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 27–35.
17. *Филатова, Ю. О.* Онтогенез и дизонтогенез ритмической организации речи [Текст] / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 28–36.
18. *Филатова, Ю. О.* Характеристика ритмической организации речи при дизартрии и моторной алалии [Текст] / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 4. – С. 38–46.



19. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 352 с.
20. Иоффе, М. Е. Мозговые механизмы формирования новых движений при обучении: эволюция классических представлений [Текст] / М. Е. Иоффе // Журн. высш. нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2003. – Т. 53. – № 1. – С. 5–21.
21. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 196 с.
22. Белякова, Л. И. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии [Текст] / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова // Вопр. психолингвистики. – 2012. – № 2 (16). – С. 84–91.
23. Соколов, Е. Н. Нейронные механизмы памяти и обучения [Текст] / Е. Н. Соколов. – М.: Наука, 1981. – 211 с.
24. Rotwell, J. C. Plasticity in the human motor system [Text] / J. C. Rotwell // Folia Phoniatica et Logopaedica. – 2010. – Vol. 62 (4). – P. 153–157.
6. Filatova Yu. O. *Ritm rechi i dvizheniy i u detey: teoreticheskie i prikladnye problemy logopedii*. Moscow: MPGU, 2012. 218 p.
7. Mironova S. A. Programma logopedicheskoy raboty s zaikayushchimisya detmi. *Programmy doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy kompensiruyushchego vida dlya detey s narusheniyami rechi. Korrektsiya narusheniy rechi*. Moscow: Prosveshchenie, 2010. Pp. 118–176.
8. Volkova G. A. *Logopedicheskaya ritmika: ucheb. posobie*. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 191 p.
9. Rychkova N. A. *Logopedicheskaya ritmika: diagnostika i korrektsiya proizvolnykh dvizheniy u detey, stradayushchikh zaikaniem: metod. rekomendatsii*. Moscow: GNOM i D, 2000. 32 p.
10. Shashkina G. R. *Logopedicheskaya ritmika dlya doshkolnikov s narusheniyami rechi: ucheb. posobie*. Moscow: Akademiya, 2005. 192 p.
11. Oganesyanyan E. V. *Logopedicheskaya ritmika dlya zanyatiy s zaikayushchimisya podrostkami i vzroslymi*. Moscow: MGPU, 1998. 124 p.
12. Levina R. E. Issledovaniya sektora logopedii instituta defektologii APN SSSR. *Defektologiya*. 1969, No. 1, pp. 36–40.
13. Chirkina G. V., Cherkasova E. L. Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya sistemy doshkolnoy logopedicheskoy pomoshchi. *Defektologiya*. 2009, No. 1, pp. 23–32.
14. Filatova Yu. O. Rechevye i motornye ritmicheskie protsessy i model ikh razvitiya u detey s narusheniyami rechi: *ScD Dissertation (Education)*. Moscow, 2014. 310 p.
15. Filatova Yu. O. Osobennosti nerechevogo ritma u detey v norme i pri zaikanii. *Defektologiya*. 2012, No. 1, pp. 32–40.
16. Filatova Yu. O. Kharakteristika nerechevogo ritma u detey s dizartriyei i motornoy alaliey. *Defektologiya*. 2012, No. 2, pp. 27–35.
17. Filatova Yu. O. Ontogenez i dizontogenez ritmicheskoy organizatsii rechi. *Defektologiya*. 2012, No. 3, pp. 28–36.
18. Filatova Yu. O. Kharakteristika ritmicheskoy organizatsii rechi pri dizartrii i motornoy alalii. *Defektologiya*. 2012, No. 4, pp. 38–46.
19. Bernshteyn N. A. *Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti*. Moscow: Meditsina, 1966. 352 p.
20. Ioffe M. E. Mozgovye mekhanizmy formirovaniya novykh dvizheniy pri obuchenii: evolyutsiya

#### REFERENCES

1. Filicheva T. B., Chirkina G. V., Tumanova T. V. Programma logopedicheskoy raboty po preodoleniyu obshchego nedorazvitiya rechi u detey. *Programmy doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy kompensiruyushchego vida dlya detey s narusheniyami rechi. Korrektsiya narusheniy rechi*. Moscow: Prosveshchenie, 2010. Pp. 72–117.
2. Arkhipova E. F. *Korrektsionno-logopedicheskaya rabota s detmi pervykh trekh let zhizni: monogr.* Moscow: MGPOU im. M. A. Sholokhova RITs, 2004. 215 p.
3. Babina G. V., Sharipova N. Yu. *Strukturno-slogovaya organizatsiya rechi doshkolnikov: ontogenez i dizontogenez: monogr.* Taganrog – Moscow: Sfinks, 2010. 107 p.
4. Lopatina L. V. *Fonetiko-fonematische narusheniya i ikh korrektsiya u doshkolnikov so stertoy dizartriyei: monogr.* St-Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 2004. 259 p.
5. Tumanova T. V. *Osobennosti slovoobrazovaniya u doshkolnikov s obshchim nedorazvitiem rechi: monogr.* M.: RITs “Alfa” MGPOU im. M. A. Sholokhova, 2002. 114 p.

- klassicheskikh predstavleniy. *Zhurn. vyssh. nervnoy deyatel'nosti im. I. P. Pavlova*. 2003, Vol. 53, No. 1, pp. 5–21.
16. Kotlyar B. I. *Neyrobiologicheskie osnovy obucheniya*. Moscow: Nauka, 1989. 240 p.
21. Anokhin P. K. *Uzlovye voprosy teorii funktsional'noy sistemy*. Moscow: Nauka, 1980. 196 s.
22. Belyakova L. I., Filatova Yu. O. Ritm rechevykh i nerechevykh protsessov u detey v norme i pri rechevoy patologii. *Vopr. psikholingvistiki*. 2012, No. 2 (16), pp. 84–91.
23. Sokolov E. N. *Neyronnye mekhanizmy pamyati i obucheniya*. Moscow: Nauka, 1981. 211 p.
24. Rotwell J. C. Plasticity in the human motor system. *Folia Phoniatica et Logopaedica*. 2010, Vol. 62 (4), pp. 153–157.

---

**Белякова Лидия Ивановна**, доктор медицинских наук, профессор кафедры логопедии дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета  
e-mail: libeliakova@yandex.ru

**Belyakova Lidia I.**, ScD in Medicine, Professor, Logopedics Department, Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University  
e-mail: libeliakova@yandex.ru

**Филатова Юлия Олеговна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета  
e-mail: yofilatova@yandex.ru

**Filatova Yulia O.**, PhD in Education, Associate Professor, Logopedics Department, Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University  
e-mail: yofilatova@yandex.ru