

УДК 159.97, 616.8

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ ЛОГОРИТМИКИ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Повстьян Людмила Александровна

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан.
e-mail: Povstyan1946@mail.ru*

Степченко Марина Александровна

*Магистр педагогических наук, педагог-дефектолог, МБОУ «СОШ № 1» г. Барнаул, Россия.
e-mail: Stepchenkoav@mail.ru*

Волкова Татьяна Геннадьевна

*Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Настоящая статья посвящена проблеме активизации речевой функции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи невыясненной этиологии. Представлен опыт работы с тремя детьми. В качестве основного стимулирующего средства использовалась логоритмика с поэтапным вовлечением психосенсорного информационного потока преимущественно правого полушария головного мозга с переключением на психомоторные процессы левого полушария. Сообщение носит предварительный характер, но может представлять практический интерес для логопедов и детских психологов.

Ключевые слова: функциональная асимметрия полушарий головного мозга, межполушарное взаимодействие, звук, движение, ритм, речь, ритмоформула, восприятие, модальность, сенсорный опыт.

EXPERIENCE OF APPLICATION OF THE ACTIVATING INFLUENCE OF LOGORITMICS IN GENERAL UNDEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN

Povstyan Lyudmila Alexandrovna

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines of the Kokshetau University. Abai Myrzakhmetov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan.
e-mail: Povstyan1946@mail.ru*

Stepchenko Marina Alexandrovna

Master of Pedagogical Sciences, teacher- defectologist, MBOU "Secondary School No. 1", Barnaul, Russia.

e-mail: Stepchenkoav@mail.ru

Volkova Tatiana Gennadievna

Candidate of psychological sciences, Associate professor

Altai State University,

Barnaul, Russia

e-mail: v.t.g@mail.ru

This article is devoted to the problem of activation of speech activity of preschool children with general underdevelopment of speech of unknown etiology. The experience of working with three children is presented. As the main stimulant, we used logarithmic with a gradual involvement of the psychosensory information flow, predominantly from the right hemisphere of the brain, with a switch to the psychomotor processes of the left hemisphere. The message is preliminary, but may be of practical interest to speech therapists and child psychologists.

Key words: functional asymmetry of the cerebral hemispheres, interhemispheric interaction, sound, movement, rhythm, speech, rhythm formula, perception, modality, sensory experience

Представление ребенка об окружающем мире, его образ мира формируется на основе воспринимаемых им определенных модальностей. А.Н. Леонтьев предложил условное деление всех свойств объективного мира на две категории: «одни – это такие свойства неживых вещей, которые они обнаруживают во взаимодействии с вещами же, т.е. во взаимодействии «Объект – Объект». Некоторые же свойства обнаруживаются во взаимодействии с телесными вещами особого рода – с живыми, чувствующими организмами, т.е. во взаимодействии «Объект – Субъект»... Они обнаруживаются в специфических эффектах, зависящих от свойств рецепирирующих органов субъекта» [16, с. 9]. В этом взаимодействии и возникает смысл, значение предмета (объекта) для субъекта. А.Н. Леонтьев отмечает, что значение предмета выступает «не как то, что лежит перед вещью, а как то, что лежит за обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в которых они только и существуют, только и раскрывают свои свойства» [16, с. 6]. Сенсорный опыт для ребенка начинается с восприятия ощущений. Н.Д. Узнадзе (1966) опытным путем

доказал, что чувственные впечатления «представляют собой субъективные состояния и для завершенности, для прочности и определенности конкретного переживания должны выйти за рамки субъективности и на основе определенного объекта и в виде его признаков – обрести свою индивидуальную сущность» [25, с. 35], т.е. «не содержание самих ощущений определяет значение предъявленного объекта, но, напротив, значение предъявленного объекта придает ясное и определенное содержание самим ощущениям» [25, с. 34–35]. Определенные признаки воспринимаемого объекта, например, человеческой речи, музыки, представлены рядом модальностей, признаков, «зависящих от свойств рецепирирующих органов субъекта» [там же]. В случае восприятия человеческой речи к таким модальностям относятся звуковая модальность (слуховое восприятие), кинестетическая модальность (движение тела), объединенные общим эмоциональным фоном, который возникает при их восприятии субъектом (ребенком.). В.В. Зеньковский не случайно видит родство человеческой речи и пения на основе общих модальностей этих объектов восприятия, которые постепенно по мере развития речи начинают приобретать для субъекта (ребенка) и смысловое значение. Ссылаясь на мнение Дж. Сёлли, В.В. Зеньковский пишет, что ребенок на ранних стадиях развития речи – лепете овладевает почти всеми звуками языка, но лепет является «рудиментом пения и музыки, а не артикулированного языка... дитя прежде научается петь, чем говорить» [13, с. 112]. Кинестетическая модальность (раскачивание тела, ходьба, жестикуляция, артикуляция отдельных звуков в определенном ритме) и звуковая модальность (музыкальный ритм при пении, укачивании, чтении детских стихов, потешек, прибауток) при восприятии речи и музыки имеют ритмическую природу. Понятие ритма применяется к явлениям природы, где данный термин характеризует регулярность и периодичность временных и пространственных величин, ритм – универсальная закономерность организации материи, в том числе и живых организмов, ритм определяет «порядок в движении, порядок в последовательности». Звуковая

среда является основным фактором в развитии «голосовых движений у ребенка... голосовые движения, как они возникают изнутри у ребенка (крик и плач), освещаются и регулируются звуками, какие дитя слышит вокруг себя. Эта связь голосовых движений и слуховых восприятий дана ребенку в виде наследственного предрасположения – опыт лишь пробуждает к действию его» [13, с. 109]. О значении звуковой среды для зарождения речи (лепета) у детей замечательно сказал поэт О. Мандельштам: «Он опыт из лепета лепит и лепет из опыта пьет» [17, с. 137].

По экспериментальным данным Н.Д. Узнадзе, в случае избытка чувственного содержания опознавание объекта либо совсем не удавалось, «либо же, если удавалось, то только в качестве поставленного под сомнение» [25, с. 37], т.е. для формирования четкого объекта восприятия при его первичном знакомстве необходимо сочетание только основных модальностей восприятия, наиболее ярко выражающих значение этого объекта для ребенка (субъекта восприятия) в отношениях объект-субъект. Л.М. Веккер в своем фундаментальном труде «Психика и реальность: единая теория психических процессов» разрабатывает тему структурной определенности сенсорных образов. Именно элементарные сенсорные образы, по мнению Л.М. Веккера, «в силу их расположения у границы, разделяющей нервные и элементарные психические (сенсорные) процессы, обладают достаточной структурной определенностью. Такое сопоставление, опускающее все промежуточные формы у противоположных краев сенсорно-перцептивного диапазона, обещает, по-видимому, выделение четких критериев в различении структурных характеристик исходных сенсорных и собственно перцептивных форм первичных образов» [6, с. 122–123]. В данном случае объект восприятия – это не материальный объект, не предмет, а скорее словесный или звуковой образ, значение которого для ребенка имеет его идеальное содержание в смысле соответствия переживанию удовольствия, безопасности, тепла, ласки в кругу близких людей, радости, веселья, достижения победы и т.д. в контексте

удовлетворения основных базовых потребностей ребенка. Таким образом, эмоциональная составляющая восприятия основных модальностей звуковой среды как объекта восприятия придает ему индивидуальную сущность и обретает для ребенка индивидуальное значение и смысл. Эмоциональный фон придает индивидуальную сущность звуковым образам, ребенок развивает их через игру и подражание. При восприятии слова, речи вообще со звуковой модальностью неразрывно связана кинестетическая модальность, т.е. ритм. Л.М. Веккер выделил ряд факторов, на основе которых элементы восприятия связываются в целостную структуру, «разные частные формы общего объединяющего их начала – однородности по какому-либо из пространственно-временных или модальных признаков», но «организация группировок частей в целое осуществляется в таком направлении, чтобы количество степеней свободы частей оказалось минимизированным» [6, с. 150]. Таким образом, в единстве модальностей звука и движения (артикуляция, ритм) ребенок наиболее отчетливо распознает слово, т.к. кроме функционально совпадающих модальностей присутствует пространственно-временная однородность, эти родственные модальности действуют одновременно. Согласно разрабатываемой Л.М. Веккером единой теории психических процессов, «при анализе элементарных сенсорных образов было в общих чертах показано, что поскольку собственно временная, как и собственно пространственная, ветвь пространственно-временной организации ощущения коренится в восприятии движения, а последнее по самой своей сути включает параметры последовательности и длительности, эти компоненты с необходимостью представлены уже на элементарном сенсорном уровне». Л.М. Веккер утверждает, что существующий традиционный подход к проблеме, согласно которому «ощущение лишается исходных компонентов воспроизведения движения и необходимо связанной с ним временной последовательности, а отображение времени, как и пространства, переносится лишь в состав психологии восприятия», способствует «искусственному обособлению

восприятия времени и пространства от их сенсорных корней и от ..восприятия предмета» [6, с. 132]. Таким образом, для ребенка речевая среда, слова, которые он слышит, артикуляционные движения при их произношении представляют собой родственные модальности, действующие одновременно и в одном пространстве, находятся в определенных родственных между собой отношениях, т.е. как минимум представляют собой 2 операнда. В то же время кинестетическая и звуковая модальность объединяются в слове – «речевой оболочки мысли» [6, с. 213]. В слове количество степеней свободы каждой из модальностей ограничено в своем существовании смыслом и значением слова, характером артикуляционных движений. По мнению Л.М. Веккера, «в структурной формуле речевой оболочки мысли должны быть представлены эквиваленты не только самих соотносящихся объектов, но и эквивалент акта их соотнесения. Поэтому структурная формула речевой единицы мысли как отражения отношений включает в себя... два операнда и одного оператора» [6, с. 213]. Можно сказать, что в развитии «рецептивно-семантико-моторном аппарата формирования речи» рецептивная часть представлена двумя вышеназванными операндами, оператором же является семантико-моторная составляющая формирующегося речевого аппарата [26, с. 33]. Именно в такие комплексы оформляется вся звуковая и кинестетическая сенсорная информация, воспринимаемая правым полушарием для передачи полученного сенсорного материала в левое полушарие, где и происходит его превращение в некие речевые новообразования. По мнению И.В. Аксеновой, «вербальные функции и аналитические операции – приоритет левого полушария, а невербальные функции находятся в компетенции правого полушария» [2, с. 119]. В обзоре научной литературы отечественных и зарубежных авторов по проблеме функциональной асимметрии полушарий головного мозга, сделанном в 2005 году В.М. Поляковым и Л.И. Колесниковой, отмечена одна интересная особенность этого явления: «функциональная асимметрия полушарий – это не состояние, а процесс, который реализуется в течение всей жизни» [20, с. 208].

Развитие речи наиболее тесно связано с явлением функциональной асимметрии полушарий головного мозга, «онтогенетически правое полушарие проходит путь от «стартера» развития устной речи через обеспечение сенсорной базы речи к личностно-смысловому фундаменту речевой и мыслительной деятельности. Правое полушарие является носителем автоматизированных высказываний и эмоциональных восклицаний» [28, с. 74]. В настоящее время развитие речевой функции рассматривается как результат межполушарного и межсистемного взаимодействия мозговых структур, «при общем недоразвитии речи 1-2 уровня (алалии) наблюдается более выраженное снижение функциональных возможностей не ведущего по речи полушария», а для «полноценного созревания функций левого полушария необходимо нормальное течение онтогенеза правого полушария, ...например, недоразвитие фонематического слуха может являться не только сопутствующим признаком, скажем, фонетико-фонематических дефектов, а более сложных речевых диагнозов. Фонематический слух является функцией левого полушария, но, прежде чем стать звеном звуко различения, он должен сформироваться и автоматизироваться как тональное звуковое различение в правом полушарии при помощи всестороннего взаимодействия ребенка с окружающим миром. Дефицит или несформированность этого звена в онтогенезе фонематического слуха и приводит к задержке речевого развития по типу алалии» [19, с. 245].

В настоящей статье представлен опыт применения у детей, страдающих общим недоразвитием речи невыясненной этиологии, традиционных общепринятых психолого-педагогических методик коррекции, обогащенных приемами, раскрывающими взаимосвязи вероятностей реализации межполушарных различий [27, с. 245] и приемами логоритмики.

В качестве теоретической основы для разработки занятий была использована схема предсловесного развития ребенка, предложенная Т.Н. Ушаковой. Схема включает три линии развития. Первая линия предсловесного развития представляет голосовое развитие ребенка как становление особой

функции подсистемы «голосового каркаса» и производство голосового потока. Вторая линия предполагает развитие когнитивных функций, «когнитивный смысл подсистемы включает в себя «смысловое зерно», опирается на все присущие организму перцептивные органы (слух, зрение, вкус) и ряд специальных зон в коре головного мозга и подкорке». Третья линия предсловесного развития связана со «становлением начальных форм словесных (языковых) структур в когнитивной системе ребенка» и проявляется в понимании простых фраз и слов обращений. Третья линия является интегрирующей по отношению к двум первым [27, с. 35–36]. Занятия проводились с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга и с использованием логоритмических упражнений. В основу логоритмических упражнений легла логоритмика швейцарского композитора и музыкального педагога Эмиля Жак-Далькроза и немецкого музыкального педагога и композитора Карла Орфа. К. Орф создал систему детского элементарного музыкального воспитания, в которой музицирование глубоко и органично связано с речью и движениями, использовались ритмоформулы, детские песенки, стихи в сопровождении различными элементами музыкального языка – мелодии, речевые ритмы, танцедвигательная пластика в определенном ритме. Занятия с детьми носят характер свободного радостного общения и игры. К. Орф опирался на труды музыкального педагога Э. Жак-Далькроза, который огромное значение придавал ритму «как организующему началу любой деятельности, искусства, всей жизни природы и человека» [11, с. 121]. Основа организующего начала ритма заключается в том, что он «вносит порядок, равномерность, фиксирует во времени движение, протекающее в пространстве» [там же]. Э. Жак-Далькроз как музыкальный педагог впервые обратил внимание на ритм как на психофизическое явление, а именно на связь моторики со слуховым восприятием: «ритм усваивает элементы движения и звука и соединяет их в цельный образ» [там же]. Данное утверждение музыкального педагога находит свое подтверждение в современных научных

исследованиях процесса развития речи у детей. Так, Т.Н. Ушакова на основе своих многолетних наблюдений утверждает: «образование контакта между слуховым и моторным блоками составляет важный момент процесса, создающий основу акта имитации, воспроизведения слухового паттерна двигательными средствами, т.е. звукоподражания» [26, с. 33].

Работа проводилась с детьми дошкольного возраста, в группу вошли 3 ребенка – мальчики 6 лет с ОНР неясной этиологии с выраженными нарушениями сформированности слоговой структуры речи, понимания речи, с низким уровнем сенсомоторного уровня речи. Форма занятий индивидуальная. Занятия проводились 2 раза в неделю, длительность занятий 30 минут. В качестве стимульного материала для создания ритмоформул использовались детские шумовые ударные музыкальные инструменты (маракасы, бубен), различные сенсорные игрушки, в частности тактильная панель из интерактивного комплекса. Мелодия создавалась голосом (пропевание мелодии). Большое внимание при организации занятий придается эмоциональному взаимодействию ребенка с ведущим. Эмоциональный фон создается не только музыкальным сопровождением, интонациями голоса ведущего, но и общей атмосферой занятия (интерьер, освещение, свобода передвижения, непринужденность в общении). Положительный эмоциональный тон занятия повышает заинтересованность ребенка в содержании этих занятий и упражнений. Общий положительный фон занятий закрепляет в сознании ребенка необходимость и желательность овладения навыками приобретенных умений, т.е. ребенок начинает выстраивать свою индивидуальную сущность через опыт своего телесного контакта с идеальными представлениями словесных и музыкальных образов. Структура коррекционно-развивающих занятий с детьми, страдающими ОНР, выстраивалась в соответствии с логикой трех линий предсловесного развития Т.Н. Ушаковой, представленных выше. На первых занятиях развивалась и закреплялась «связь голосовых движений и слухового восприятия ребенка», т.е. формировался

«голосовой каркас» речи. При достижении положительных результатов логопед переходит ко второй линии развития когнитивных функций – развитию «смыслового зерна», соединению звука со смыслом. На третьем этапе развития речи у неговорящего ребенка, как интегрирующем первые две линии, логопед переходит к освоению простых фраз и слов-обращений. Новизна представленных логопедических занятий заключается в том, что в традиционный логопедический тренинг Е.В. Гревцевой [10] были включены занятия по активизации сенсорного притока в мозг, развитию межполушарных связей и активного применения логоритмики, синхронизирующей работу полушарий мозга как целостной системы [24].

Вводная часть посвящена организации потока психосенсорной информации для активизации правого полушария головного мозга, как было отмечено, «стартера» межполушарного взаимодействия. Ребенку предлагается свободный выбор детских музыкальных инструментов (ведущий показывает, как ими пользоваться), набор картинок, игрушек, кубики, психосенсорные игрушки. В зависимости от выбора ребенка ведущий включается в игровое с ним взаимодействие, постепенно вводя речевое сопровождение игровой ситуации, как можно чаще используя ритмизированную речь, пропевание текста. В вводной части занятия важно дать ребенку инициативу в выборе стимулирующих средств и предоставить ему свободу в их использовании. В основной части занятия инициатива переходит к ведущему, он предлагает ребенку какие-то новые повороты в игровой ситуации или, если игра закончена, дает ребенку новые задания. Новые задания по возможности должны быть связаны с сюжетом предыдущей игры и представлять собой ее логическое продолжение или завершение. Задания активизируют левое полушарие, т.к. должны включать в себя логические задачи, например, классификация по форме предмета («Сложи в корзиночку похожие предметы»), задания по ориентации в пространстве («Построй башню из кубиков», «Построй лабиринт»), задание на узнавание предметов по общим очертаниям. Занятие

разработано на основе упражнений «Чудесный мешочек» [24, с. 25] и «Найди фигурку такой же формы» [15, с. 54] или можно использовать известные ребенку загадки. Инструкции ведущий дает в предельно простой краткой форме, но его речь должна быть богатой интонациями в соответствии с содержанием задания. Комментируя различные события по ходу занятия, ведущий использует звуки, которыми владеет ребенок, в качестве различных междометий, выражающих эмоциональные состояния удивления, испуга, радости, восхищения («Ах», «Ох», «О», «Ой», «У» и т.д.). Если ребенок владеет не всеми звуками, ведущий демонстрирует их произношение и побуждает ребенка повторять за ним все артикуляционные движения, проводя одновременно массаж заинтересованных зон лица. Например, ребенок самостоятельно или с помощью ведущего построил башню из кубиков, ведущий выражает восхищение результатом выполненного задания, но «нечаянно» задевает башню рукой, и башня разрушилась. События сопровождаются междометиями «Ах», «Ой», «О», «Ух» с различным выражением (испуг, удивление, разочарование). Мишка собрал в корзиночку много ягод (круглые предметы), ведущий вместе с ребенком хвалят Мишку и выражают свое удивление и радость междометиями «Ах», «О». Данное упражнение разработано на основе логопедического упражнения «Повторяй, слушай» Л.Д. Постоевой, Л.А. Мартыненко [21, с. 59].

В основной части занятия широко используются логоритмические упражнения, например, проговаривание имени ребенка или названия персонажа игры с отбиванием ритма и похлопыванием по телу ребенка, имитация походки, движения персонажа с ритмическим проговариванием текста детских стихов Агнии Барто («Идет бычок качается...», «Мой веселый звонкий мяч, ты куда несешься вскачь...»). Дети с удовольствием выполняют танцевальные движения в определенном ритме покачивания, подпрыгивания, кружения на месте, притопывания, отбивания такта хлопками, что создает веселую, радостную атмосферу занятия. Сигналом окончания может быть какой-нибудь

световой или звуковой эффект (колокольчик, игра на ксилофоне). В заключительной части занятия ведущий может использовать какой-то свой ритуал прощания позитивного характера. Целью позитивного настроения является создание у ребенка ощущения, что ведущий рад его успехам, гордится им. Обязательным компонентом логопедических занятий являются также занятия по развитию межполушарных связей.

Положительная динамика в состоянии ребенка наступила на 3–5-й день занятий и выразилась в закрепляющейся мотивации, заинтересованности занятиями, в повышении уровня и продолжительности концентрации внимания. Обогатился номинативный (пассивный) словарь, ребенок достаточно успешно вокализирует звуки спонтанно и совместно с логопедом, отмечается значительное эмоциональное оживление ребенка, повышение уровня его активности. На общем фоне возрастающей мотивации, заинтересованности в занятиях к окончанию курса занятий (16 занятий) фиксируется положительная динамика в речевом развитии в 3-х представленных случаях. Повысилось понимание речи, значительно вырос сенсомоторный уровень речи, улучшилась артикуляционная моторика. Положительная динамика наблюдалась в расширении активного словаря и словообразования, значительные успехи были достигнуты детьми в овладении связной речью. До начала коррекционных занятий успешность выполнения тестовых заданий была на достаточно низком уровне: у мальчика С. – 23%, у мальчика К. – 26%, у мальчика В. – 29%. После 2-х месяцев занятий (16 занятий) уровень успешности у всех детей вырос: у мальчика С. до 27%, у мальчика К. до 32%, у мальчика В. до 34%. Динамика речевого развития детей представлена в таблице № 1.

Тестовая диагностика развития речи проводилась по методике Т.В. Кабановой и О.В. Домниной [14].

Таблица 1. Динамика тестовых показателей речевого развития детей.

№	Показатели речевого развития	Тестовые показатели (баллы) речевого развития (исходные)			Тестовые показатели (баллы) речевого развития после курса занятий (итоговые)		
		С.	К.	В.	С.	К.	В.
1	Исследование понимания речи						
1.	Понимание многозначных слов	0,25	0,25	0,25	1	1	1
2.	Исследование логико-грамматических отношений	0,5	0,5	0,5	1	1	1
3.	Понимание многоступенчатой инструкции	0,25	0,25	0,5	0,5	1	1
4.	Понимание связной речи	0,25	0,25	0,5	0,5	1	1
II сер.	Исследование сенсомоторного уровня речи						
1.	Состояние фонематического восприятия	0,5	0,5	0,5	1	1	1
2.	Фонематический анализ и синтез	0,5	0,5	0,5	1	1	1
3.	Артикуляционная моторика	0,5	0,5	0,5	1	1	1
4.1.	Сформированность слоговой структуры слова	0,5	0,5	0,5	1	1	1
4.2.	Сформированность слоговой структуры предложения	1	1	1	1	1	1
5.	Звукопроизношение	1	1	1	1	1	1
III сер.	Исследование грамматического строя речи и словоизменения						
1.	Употребление существительных в единственном и множественном числе	0,5	0,5	0,5	1	1	1
2.	Употребление существительных в форме множественного числа родительного падежа	0,5	0,5	0,5	1	1	1
3.	Употребление предложно-падежных конструкций	0,25	0,5	0,5	0,5	1	1
4.	Употребление	0,25	0,5	0,5	1	1	1

	прилагательных и существительных в единственном и множественном числе женского, мужского и среднего рода						
IV сер.	Исследование словаря и навыков словообразования						
1.1.	Предметный словарь	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	1
1.2.	Существительные, обозначающие части предметов	0,25	0,5	0,5	0,5	1	1
1.3.	Существительные, обозначающие название профессий	0,25	0,5	0,5	1	1	1
1.4.	Глагольный словарь	0,25	0,5	0,5	1	1	1
V сер.	Исследование связной речи						
1.	Пересказ короткого текста						
1.1.	Оценка смысловой целостности	1	2,5	2,5	2,5	5	5
1.2.	Оценка лексико- грамматического оформления	1	2,5	2,5	2,5	5	5
1.3.	Оценка самостоятельности выполнения задания	2,5	2,5	2,5	5	5	5
2.	Составление рассказа по серии сюжетных картинок						
2.1.	Оценка смысловой целостности	1	1	2,5	2,5	5	5
2.2.	Оценка лексико- грамматического оформления	1	2,5	2,5	5	5	5
2.3.	Оценка самостоятельности выполнения задания	2,5	2,5	2,5	5	5	5
VI сер.	Исследование общей и мелкой моторики						
1.	Исследование общей моторики						
1.1.	Исследование движений рук и плечевого пояса	0,25	0,5	0,5	1	1	1
1.2.	Исследование движений туловища	0,25	0,5	0,5	1	1	1
1.3.	Исследование движений ног и состояния	0,25	0,25	0,5	0,5	1	1

	равновесия						
1.4.	Исследование статистической координации движений	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	1
1.5.	Исследование динамической координации движений	0,5	0,5	1	1	1	1
1.6.	Исследование пространственной ориентации движений	0,25	0,5	0,5	1	1	1
	Оценка состояния общей моторики	0,3	0,4	0,6	0,8	0,8	1
2.	Исследование мелкой моторики				1	1	1
2.1.	Исследование кинестетической основы движений	0,25	0,25	0,5	1	1	1
2.2.	Исследование кинетической основы движений	0,25	0,25	0,25	1	1	1
	Оценка состояния мелкой моторики	0,25	0,25	0,3	1	1	1
Степень успешности		23%	26%	29%	27%	32%	34%

В представленной статье предметом является возможность влияния логоритмики на работу целостного мозга в плане развития речевой активности ребенка. Логоритмика как пространственно-временной феномен синхронизирует работу полушарий в режим работы целостного мозга и таким образом повышает эффективность развивающих занятий при общем нарушении формирования речи у детей. В результате проведенного курса коррекционно-развивающих занятий отмечается достаточно выраженная положительная динамика практически по всем тестовым показателям (см. таблицу 1). По наблюдениям родителей детей и воспитателей детского сада у детей повысился уровень коммуникативных способностей, а именно: повысился уровень продуктивности взаимодействия со сверстниками, дети активно участвуют в командных работах, стали более инициативными.

Список литературы:

1. Абасов А.С. Пространство и время, пространственно-временная организация // Вопросы философии. 1985. № 1. С. 71–81.
2. Аксенова И.В. Профессиональная тренировка и мозговая латерализация: сравнительное исследование художников и математиков // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 113–121.
3. Баллонов Л.Я., Дегмин В.Л., Черниговская Т.В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Нейропсихология: 3-е изд. / под ред. Е.Д. Хомской. СПб. : Питер, 2010. С. 589–605.
4. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / под ред. Л.А. Баренбойма. Ленинград : Изд-во «Музыка», 1970. 155 с.
5. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М. : Медицина, 1966. 349 с.
6. Брагин Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. М. : Медицина, 1988. 239 с.
7. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М. : «Смысл» «Per Se», 2000. 685 с.
8. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. М. : Наука, 1975. Т. 1. 177 с.
9. Готт В.С. Философские вопросы современной физики. М. : Высшая школа, 1972. 415 с.
10. Готт В.С., Хоменко Т.А. Методологическая роль понятия симметрии и асимметрии в исследовании проблем жизни // Философские проблемы современного естествознания. М. : Академия, 1977. С. 120–132.
11. Гревцева Е.В. Логопедический тренинг. СПб. : Изд-во «СпецЛит», 2002. 144 с.
12. Жак-Далькроз Э. Ритм. М. : Классика XXI, 2001. 248 с.
13. Жог В.И. Единство симметрии и асимметрии и научное познание // Философские науки. 1984. № 6. С. 134–135.
14. Зеньковский В.В. Психология детства. М. : Академия, 1966. 374 с.
15. Кабанова Т.В., Домнина О.В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями. М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2008. 104 с.
16. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. М. : Просвещение, 1977. 143 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Изд-во МГУ, 1977. 130 с.
18. Мандельштам О. Сочинение в 2 т. Т. 2. М. : Художественная литература, 1990. 704 с.
19. Овчинников Н.Ф. Симметрия – закономерность природы и принцип познания // Принцип симметрии. М. : Наука, 1978. С.15–46.
20. Павлова Н.В., Дегтяренко Т.В. // Вестник Военно-медицинской Академии. 2015. Т. 3 (51). С. 243–245.

21. Поляков В.М., Колесникова Л.И. Функциональная асимметрия мозга в онтогенезе (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) // Бюллетень ВСНЦСО РАМН, 2006. № 5 (51). С. 322–331.
22. Постоева Л.Д., Мартыненко Л.А. Играй, слушай, познавай! СПб. : Речь; М. : Сфера, 2010. 95 с.
23. Трясорукова. Развитие межполушарного взаимодействия у детей с ОНР. Рабочая тетрадь. Серия: Школа развития. Ростов-н/Д. : Феникс, 2020. 48 с.
24. Стеценко Т.В. Инновация как объект гуманитарного исследования в образовании // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Томск : Изд-во Томского ун-та. 2002. 342 с.
25. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. 449 с.
26. Ушакова Т.Н. Семантика первых детских слов // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 25–35.
27. Ушакова Т.Н. Как возможно осмысленное слово у годовалого ребенка // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 26–38.
28. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Речь и правое полушарие головного мозга : Афазия. Аномия // Теория и практика общественного развития. 2014. № 13. С. 70–74.

References:

1. Abasov A.S. Prostranstvo i vremja, prostranstvenno-vremennaja organizacija // Voprosy filosofii. 1985. No. 1. P. 71–81.
2. Aksenova I.V. Professional'naja trenirovka i mozgovaja lateraliizacija: sravnitel'noe issledovanie hudoznikov i matematikov // Voprosy psihologii. 2011. No. 3. P. 113–121.
3. Ballonov L.Ja., Degmin V.L., Chernigovskaja T.V. Funkcional'naja asimmetrija mozga v organizacii rechevoj dejatel'nosti // Nejropsihologija: 3-e izd. / pod red. E.D. Homskoj. SPb. : Piter, 2010. P. 589–605.
4. Sistema detskogo muzykal'nogo vospitanija Karla Orfa / pod red. L.A. Barenbojma. Leningrad : Izd-vo «Muzyka», 1970. 155 p.
5. Bernshtejn N.A. Oчерки по физиологии dvizhenija i fiziologii aktivnosti. М. : Medicina, 1966. 349 p.
6. Bragin N.N., Dobrohotova T.A. Funkcional'nye asimmetrii cheloveka. М. : Medicina, 1988. 239 p.
7. Vekker L.M. Psihika i real'nost': edinaja teorija psihicheskikh processov. М. : «Smysl» «Per Se», 2000. 685 p.
8. Vernadskij V.I. Razmyshlenija naturalista. М. : Nauka, 1975. T. 1. 177 p.
9. Gott V.S. Filosofskie voprosy sovremennoj fiziki. М. : Vysshaja shkola, 1972. 415 p.
10. Gott V.S., Homenko T.A. Metodologicheskaja rol' ponjatija simmetrii i asimmetrii v issledovanii problem zhizni // Filosofskie problemy sovremenного estestvoznaniija. М. : Akademija, 1977. P. 120–132.

11. Grevceva E.V. Logopedicheskiy trening. SPb. : Izd-vo «SpecLit», 2002. 144 p.
12. Zhak-Dal'kroz Je. Ritm. M. : Klassika HHI, 2001. 248 p.
13. Zhog V.I. Edinstvo simmetrii i asimmetrii i nauchnoe poznanie // Filosofskie nauki. 1984. No. 6. P. 134–135.
14. Zen'kovskij V.V. Psihologija detstva. M. : Akademija, 1966. 374 p.
15. Kabanova T.V., Domnina O.V. Testovaja diagnostika: obsledovanie rechi, obshhej i melkoj motoriki u detej 3–6 let s rechevymi narushenijami. M. : Izd-vo GNOM i D, 2008. 104 p.
16. Kuz'mina N.I., Rozhdestvenskaja V.I. Vospitanie rechi u detej s motornoj alaliej. M. : Prosveshhenie, 1977. 143 p.
17. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Izd-vo MGU, 1977. 130 p.
18. Mandel'shtam O. Sochinenie v 2 t. T. 2. M. : Hudozhestvennaja literatura, 1990. 704 p.
19. Ovchinnikov N.F. Simmetrija – zakonomernost' prirody i princip poznaniya // Princip simmetrii. M. : Nauka, 1978. P.15–46.
20. Pavlova N.V., Degtjarenko T.V. // Vestnik Voenno-medicinskoj Akademii. 2015. T. 3 (51). P. 243–245.
21. Poljakov V.M., Kolesnikova L.I. Funkcional'naja asimmetrija mozga v ontogeneze (obzor literatury otechestvennyh i zarubezhnyh avtorov) // Bjulleten' VSNCSO RAMN, 2006. No. 5 (51). P. 322–331.
22. Postoeva L.D., Martynenko L.A. Igraj, slushaj, poznavaj! SPb. : Rech' ; M. : Sfera, 2010. 95 p.
23. Trjasorukova. Razvitie mezhpolutsharnogo vzaimodejstvija u detej s ONR. Rabochaja tetrad'. Serija: Shkola razvitija. Rostov-n/D. : Feniks, 2020. 48 p.
24. Stecenko T.V. Innovacija kak ob#ekt gumanitarnogo issledovanija v obrazovanii // Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii: opyt, razmyshlenija, problemy. Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta. 2002. 342 p.
25. Uznadze D.N. Psihologicheskie issledovanija. M. : Nauka, 1966. 449 p.
26. Ushakova T.N. Semantika pervyh detskih slov // Voprosy psihologii. 2011. No. 2. P. 25–35.
27. Ushakova T.N. Kak vozmozhno osmyslennoe slovo u godovalogo rebenka // Voprosy psihologii. 2016. No. 1. P. 26–38.
28. Cvetkova L.S., Cvetkov A.V. Rech' i pravoe polusharie golovnogogo mozga : Afazija. Anomija // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2014. No. 13. P. 70–74.