

Значимость полученных результатов свидетельствует о том, что именно у тех детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, у которых нарушены пространственные представления, нарушение лексики с пространственным значением в импрессивной и экспрессивной речи может быть связано с особенностью формирования пространственных представлений. У детей с нормальной пространственной ориентировкой нарушение лексики с пространственным значением может быть связано с несформированностью знаковых отношений при использовании слова как языковой единицы.

Корреляция между данными признаками является статистически значимой. Связь между признаками: нарушением лексики с пространственным значением и нарушением пространственных представлений прямо пропорциональна зависимости.

Таким образом, проведенное исследование позволило обнаружить у детей с общим недоразвитием речи нарушения восприятия пространства, понимания речезыковых средств, отражающих пространственные отношения, и соответственно, невозможность полноценной передачи данных отношений в устной речи. Это вызвало необходимость разработки направлений коррекционной работы, опирающихся на развитие у детей чувственного восприятия пространства с последующей вербализацией их собственного опыта.

Несмотря на достаточную разработанность вопросов, связанных с методикой обучения и воспитания детей с ОНР, особенно лексической ее стороны, в этой области интересов коррекционной педагогики остаются не до конца разработанными проблемы формирования лексики с пространственным значением, обусловленной нарушением пространственных представлений, что создает определенные трудности в процессе коррекционной работы.

Таким образом, проведенное исследование позволило обнаружить у детей с общим недоразвитием речи нарушения восприятия пространства, понимания речезыковых средств, отражающих пространственные отношения, и соответственно, невозможность полноценной передачи данных отношений в устной речи. Это вызвало необходимость разработки направлений коррекционной работы, опирающихся на развитие у детей чувственного восприятия пространства с последующей вербализацией их собственного опыта.

Коррекционная логопедическая работа с детьми с нарушением пространственных представлений и нарушением лексики с пространственным значением должна осуществляться по трем направлениям логопедического воздействия: формирование пространственных представлений; формирование понимания смысла понятий, обозначающих пространственные отношения; формирование возможности употребления лексики с пространственным значением в экспрессивной речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Люблинская, А. А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей. //Вопросы детской и общей психологии /под ред. Б. Г. Ананьева. – М.: Педагогика, 1954. – 224 с.
2. Мусейбова, Т. А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей дошкольного возраста. //Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений /под ред. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. – М, 1961. – 200 с.
3. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей. /Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М., 1964. – 304 с.
4. Вовчик-Блаkitна, М. В. Различение дошкольниками пространственных отношений между предметами. / М. В. Вовчик-Блаkitна. //К проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1961. – С.78-83.
5. Сакулина, Н. И. Рисование в дошкольном детстве. /Н. П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1965. – 272 с.
6. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. /Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Изд-во АМН РСФСР, 1948. – 200 с.
7. Эльконин, Д. Б. Детская психология. /Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 384 с.

УДК 376.36 + 372.881.1

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ НОТНОЇ ГРАМОТИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Чередніченко Н. В.,
Бурдєєва М.А.

У статті висвітлюється проблема взаємозв'язку між процесами засвоєння писемного мовлення та нотної грамоти, подається короткий аналіз даної проблеми у сучасних вітчизняних та закордонних дослідженнях. Розкриваються їхні спільні мозкові, психофізіологічні, психолінгвістичні та психолого-педагогічні механізми. Підкреслюється, що процес засвоєння письма, читання та нотної грамоти є складним за своєю структурою та вимагає від дитини високого рівня фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

В статье раскрывается проблема взаимосвязи между процессами усвоения письменной речи и нотной грамоты, дается короткий анализ данной проблемы в современных отечественных и зарубежных исследованиях. Раскрываются их общие мозговые, психофизиологические, психолингвистические и психолого-педагогические механизмы. Подчеркивается, что процесс усвоения письма, чтения и нотной грамоты является сложным по своей структуре и требует от ребенка высокого уровня физического, психического, речевого и интеллектуального развития.

A problem of interconnection between the processes of learning writing speech and musical notation is studied in this article. It is stressed that the process of learning writing and musical notation are based on the same psycho-physiological, psycho-linguistical and psycho-pedagogical conditions. A brief analysis of this problem in contemporary domestic and foreign studies is given in this study. It is emphasizes that the mastering of writing, reading and musical notation is complex in structure and requires a high level of the child's physical, psychical, speech and intellectual development.

Ключевые слова: письмо, чтение, музыка, нотная грамота, дисграфия, дислексия, мозговая деятельность, психофизиологические механизмы.

Ключові слова: письмо, читання, музика, нотна грамота, дисграфія, дислексія, мозкова діяльність, психофізіологічні механізми

Key words: writing, reading, music, musical notation, dyslexia, brain activity, psycho-physiological conditions.

Музыка є одним із важливих засобів гармонійного розвитку особистості. Вона сприяє формуванню емоційної, навчально-пізнавальної сфери дитини, збагаченню її уяви та естетичних почуттів. Саме через це в якості позашкільного навчання молодших школярів часто виступають заняття в музичній школі.

Молодший шкільний вік є періодом, коли відбувається оволодіння дитиною більш складною формою мовлення – писемним мовленням, тобто письмом і читанням. Опанування навичок читання і письма, на відміну від формування усного мовлення, відбувається в процесі цілеспрямованого навчання і можливе лише за умови сформованості у дитини певних **передумов**: високого рівня розвитку усного мовлення (слухової диференціації звуків, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного боку мовлення); психічних функцій (зорово-просторового гнозису та праксису, уявлень; зорової та слухової уваги; зорової, слухової та моторної пам'яті); рухової сфери, зокрема дрібної моторики пальців рук; зорово-моторної координації; операціональних компонентів мислення (аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, контролю); саморегуляції та самоконтролю (А.С.Винокур, О.М. Гопіченко, Е.А. Данілавічюте, М.М. Кольцова, О.М. Корнев, Р.Є. Левіна, О.Р.Лурія, Т.В. Пічугіна, І.М. Садовнікова, Є.Ф. Соботович, В.В.Тарасун, Н.В.Чередніченко та ін.).

Зазначені загальнофункціональні механізми зумовлюють, насамперед, засвоєння семантики мовних знаків (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності), та процеси прийому і передачі вербальної інформації (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Специфічні мовленнєві механізми (симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, аналітико-синтетична діяльність слухового та мовнорухового аналізаторів) забезпечують сприймання та породження мовленнєвого висловлювання. Якщо ці передумови не сформовані, у дитини можуть виникнути порушення писемного мовлення – дисграфія та дислексія.

За даними О.М. Корнева [3], серед учнів початкових класів дисграфія спостерігається у 6-7 відсотків дітей. За свідченням Т.В. Пічугіної [6], від 3 до 15 відсотків школярів, незалежно від рівня загального інтелектуального розвитку, страждають стійкою неспроможністю опанувати писемне мовлення.

Не виключено, що діти з порушеннями писемного мовлення можуть зустрітися і серед учнів музичної школи.

Враховуючи той факт, що писемне мовлення і нотне письмо є складною системою графічних знаків, дитина з порушеннями писемного мовлення, потрапивши до музичної школи, може зіткнутися з певними труднощами у засвоєнні музичних знань і формуванні практичних умінь і навичок, аналогічними тим, які виникають у неї при засвоєнні навичок писемного мовлення в загальноосвітній школі.

Музичні педагоги, не знаючи справжньої причини виникнення цих труднощів, пояснюють невдачі учнів небажанням учитися, лінощами. Не знаходячи підтримки з боку педагога, а також через труднощі у засвоєнні нотної грамоти, яка викладається традиційними методами, дитина поступово втрачає інтерес до занять і залишає музичну школу.

Однак, припиняючи заняття в музичній школі, дитина позбавляється ефективного розвиваючого впливу. Адже вітчизняні та закордонні дослідження доводять позитивний вплив музики на розумовий та мовленнєвий розвиток дітей [2, 7, 8, 10, 11].

Музика стимулює мозкову діяльність в цілому, оскільки музичні функції дуже широко розташовані в мозку і охоплюють всі його зони. Музичні заняття оптимізують мозкову діяльність, і це не може не позначитися на кращому виконанні найрізноманітнішої розумової роботи. Це переконливо довели дослідження Марії Мантуржевської. Тестування молодих польських музикантів підтвердило їх прекрасне вміння користуватися мовленням та логічно мислити. Володіння мовленням та математичні навички виявились у них на вищому рівні, ніж у представників інших професій [2].

Музичні та немусичні функції розташовані в одних і тих самих відділах мозку, і тому неможливо активізувати музичні функції мозку, не торкаючись при цьому інших його функцій. Музичні функції розташовані у лівій та правій півкулі. Слухання музики, її створення та виконання вимагають постійного обміну інформацією між півкулями. Все це свідчить про гармонізуючий вплив музики на мозкову діяльність, про посилення взаємодії між мозковими структурами під впливом музики та музикування [2].

Разом із цим слід відзначити, що необхідною умовою оволодіння писемним мовленням та удосконаленням графомоторних навичок є достатній розвиток дрібної моторики рук, а гра на музичному інструменті сприяє розвитку тонких рухів кисті та пальців рук.

Всі знання, пов'язані з нотним записом, об'єднуються назвою «нотна грамота». Сам нотний запис є узагальненням звуковисотних і ритмічних уявлень, набутих на основі слухового сприйняття. Запис допомагає уточнити уявлення про мелодію як про сукупність висоти звуків, ритму, розміру.

Сучасне нотне письмо дозволяє в умовному записі повно і точно відобразити «живе» звучання музики. У ньому присутня не лише розвинена система умовних знаків, але й додаткові словесні поняття (позначення темпу, характеру і способу виконання).

Подібно до того, як мовлення записується буквами, які є символами, що позначають звуки мовлення, музика записується нотами, які також є символами, що позначають звуки музики [1].

Важливе місце серед найперших завдань музичного навчання посідає читання нот. Залежно від того, який успіх засвоєння цієї навички, учбовий процес може бути прискорений або, навпаки, затриманий. Досвід показує, що музична обдарованість і здібність до читання нот не завжди поєднуються.

Читання нот з аркуша – багатоскладове інтегративне вміння, складноорганізований процес, що забезпечується взаємодією різних навичок і психофізіологічних механізмів, що складають єдиний функціональний ансамбль, складну високоорганізовану систему, засновану на найтіснішому синтезі зорового, слухового і рухового аналізаторів. Дія цієї системи здійснюється при активній участі уваги, волі, пам'яті, творчої уяви виконавця.

Процес читання нот є рядом послідовних дій:

1. Зорове сприймання нотного зображення - візуальний ряд.
2. Створення звукового уявлення, що відповідає ноті, - акустичний ряд.
3. Відтворення звуку натисненням клавіші - моторний ряд.
4. Порівняння звуку, що виник із побаченим і уявленим звуком, - контроль.

Таким чином, ми можемо виділити спільні механізми, які лежать в основі засвоєння дитиною писемного мовлення та нотної грамоти, а саме: сформованість зорово-просторового сприймання та уявлень; зорової і слухової уваги; зорової, слухової та моторної пам'яті, рухової сфери, зорово-моторної координації, а також саморегуляції і самоконтроля.

Єдність музики і мовлення визнана вченими, які стверджують, що вони мають загальне походження – текст словесний і текст музичний сприймається як осмислене повідомлення, що набуло певної форми. І музика, і мовлення складаються зі звуків - фонем, об'єднаних у «слова-знаки», які, в свою чергу, формують закінчені висловлювання. Їхня структура спирається на лінійні послідовності елементів, які організовані відповідно до правил.

Музикознавці досить довго сприймали вирази «музична мова» і «музичне мовлення» метафорично, хоча близькість музики і мовлення, схожість їх ієрархічної структури і способів функціонування наштовхувала на думку про реальний і дійсний, а не образно-аналоговий характер цієї близькості.

Нейропсихологічні дослідження останнім часом не залишили сумніву в тому, що музика і мовлення - психологічні родичі. Ними керують одні й ті ж або поруч розташовані відділи мозку. Якщо в мозку хворого уражені відділи, відповідальні за мовлення, то в половині випадків у нього будуть уражені аналогічні музичні функції. Якщо хворий не може читати слова, він не може читати і нотні тексти; якщо він не пам'ятає знайомі мелодії, то він не пам'ятає і знайомі вірші. Нейропсихологи відзначають схожість музичних і мовних розладів у одних і тих же хворих [2].

Збіг або неспівпадіння мовленнєвих і музичних розладів залежить від області мозку, відповідальної за ці розлади. У журналі Science за липень 1992 року було опубліковано спеціальне дослідження, присвячене цьому питанню. Група з чотирьох психологів (Sergent, J.; Zuck, E.; Terriah, S.; MacDonald B.) працювала з професійними

піаністами. Вони вивчали відділи мозку, що допомагають читати ноти і втілювати нотний текст на клавіатурі. Виявилось, що відділи мозку, що беруть участь в процесі музикування, були розташовані по сусідству з відділами мозку, що відповідають за аналогічні вербальні операції [2].

Аналіз сучасних наукових праць вітчизняних та закордонних учених надали нам змоги констатувати, що спеціальних досліджень, присвячених вивченню взаємозв'язку порушень писемного мовлення і труднощів у засвоєнні нотної грамоти майже не існує. Про це свідчить практично повна відсутність інформації з цієї проблеми у вітчизняній науково-методичній літературі, а також існування лише незначної кількості публікацій зарубіжних науковців, у яких вони вказують на прямий зв'язок між дислексією і труднощами у засвоєнні нотної грамоти [7 – 11].

Необхідно відзначити, що західні дослідники зазвичай включають в поняття «дислексія» порушення і читання, і письма, термінологічно не виділяючи останні.

Дослідження, присвячені навчанню нотного письма осіб із дислексією, проводили *Hubicki* (1994), *Ganschow*, *Lloyd-Jones*, *Miles* (1994), *Jaarsma* (1998), *J. Pertz*, *V. Brand* (2005).

Hubicki пов'язує труднощі дислексиків при оволодінні нотним письмом із необхідністю опрацювання великої кількості абстрактної інформації музичної грамоти, яка включає в себе слова і назви, що стосуються висоти або тривалості нот, і символи, що позначають висоту, тривалість ноти, відділення фраз, інтерпретацію знаків. Вона стверджує, що така символічна система позначень являє особливу складність для осіб із дислексією [9].

У своїй статті *Ganschow* і її колеги також розглядають можливий зв'язок між навчанням читати і навчанням інтерпретувати нотне письмо. Вони вбачають аналогічну картину в труднощах, пов'язаних із системою запису нот і системою писемного мовлення: проблеми з відтворенням часу, ритму і послідовності можна порівняти з труднощами, які деякі дислексики мають із розрізненням і позначенням фонологічних одиниць мовлення [8].

Violet Brand у своїй статті «*Music and Dyslexia*» відзначила, що якщо особи з дислексією мають труднощі у засвоєнні навичок грамотності, то вони також можуть зіткнутися з труднощами під час засвоєння нотного письма [7]. Вона вказала на ті «камені спотикання», з якими можуть зіткнутися учні з дислексією, а саме:

1. Кожна лінія нотного стану і проміжки між цими лініями відповідають певній ноті, яка має своє вербальне позначення.

2. Порядок нот на лінійках може збільшити замішання дитини. У басовому ключі першій лінійці стану відповідає нота соль, а в скрипковому - нота мі.

3. Швидкість і стиль музичного твору зазвичай позначаються словами італійської мови. Людям з дислексією складно згадати, що ці слова означають: «Це адажіо чи алегро означає «повільно»?»

4. Букви алфавіту використовуються для позначення частин оркестрового твору. Репетируючи з оркестром, диригенти можуть часто вимагати, щоб музиканти повернулися до більш ранньої частини, посилаючись на букву алфавіту. Для людей з дислексією знайти правильне місце достатньо швидко може виявитися складним.

5. Усні інструкції, що мають відношення до напрямку, - вгору / вниз, верх / низ, і ліво / право - додають замішання. Наприклад, викладачі фортепіано можуть називати руку, яка повинна відігравати основну лінію мелодії, не знаючи, що учень плутає поняття право - ліво.

6. Якщо початкові труднощі вдалося подолати, то читання з листа часто залишається головною проблемою, яка може перешкодити людині з дислексією у досягненні успіху. Читання з листа при вокальному виконанні дає початок додаткової проблеми, яка полягає в читанні слів і нот одночасно.

7. Індивідуум може зіткнутися з подальшими труднощами в переписуванні музичних нот і в написанні їх у музичному творі.

Jaarsma, *BS*, *Ruijssenaars*, *AJJM* і *Van den Broeck*, *W* вказують на зв'язок між дислексією і труднощами у засвоєнні нотного запису. Вони відзначили, що діти з дислексією можуть мати загальні порушення в автоматизації різних когнітивних і моторних навичок. Це явище отримало назву *Dyslexic Automatization Deficit Hypothesis*. Одним із елементів цієї гіпотези є припущення, що люди з дислексією можуть мати проблеми не лише у навчанні читання буквеного запису. Навчання читання нотного запису у зв'язку з цим представляє особливий інтерес, оскільки воно концептуально аналогічно навчанню читати літери алфавіту [10].

У результаті свого дослідження, яке полягало у навчанні з нуля нотного письма дітей - дислексиків і дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, вони виявили специфічні помилки, притаманні дітям із дислексією, а також певні особливості засвоєння ними нотної грамоти.

Judith Pertz, музичний педагог з Нідерландів у своїй книзі «*Music and Dyslexia: A Guide for Instrumental Music Teachers*» також описала труднощі, з якими можуть зіткнутися діти, які мають дислексію, під час навчання музиці. Згідно до її багаторічних спостережень, діти з дислексією можуть мати такі **труднощі**: із написанням

музичних диктантів; вивченням і пригадуванням чіткої послідовності нот гами і арпеджіо (тризвука, септакорда, обернення тощо); пригадуванням мелодійної (ритмічної) фрази і готовністю проспівати її або відтворити ритмічний малюнок за допомогою ударів; вираховуванням пауз під час гри в ансамблі; виконанням акомпанементу; читанням слів і нот одночасно; транспонуванням музики; читанням нот із двох або більше ключів [11].

Отже, проблема навчання дітей з порушеннями писемного мовлення музиці взагалі і нотної грамоти, зокрема, є актуальною і потребує подальших досліджень. Вони мають бути спрямованими на розробку та впровадження навчальних методик, спеціально розроблених з урахуванням особливостей, які мають діти з порушеннями писемного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вахромеева Т.А. Справочник по музыкальной грамоте и сольфеджио / Т.А.Вахромеева – М.: Музыка, 2004. – 88 с.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Кирнарская Д.К – М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. /А.Н Корнев – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
4. Логопедія. Підручник. / За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – с. 499 – 560.
5. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ. психол.фак. высш. учеб.заведений / Лурия А.Р. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с
6. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації) // Дефектологія. – 1998. - №1. – с. 6 – 13.
7. Brand, V. «Music and Dyslexia». <http://www.resourceroom.net>
8. Ganschow, L., Lloyd-Jones, J. & Miles, T.R. Dyslexia and musical notation. // Annals of Dyslexia, 1994, vol. 44, p. 185-202.
9. Hubicki, M. (1994). Musical problems? Reflections and suggestions. In G. Hales (Ed.), Dyslexia matters. London: Whurr, pp. 184-198.
10. Jaarsma, B. S., Ruijssenaars, A. J. J. M., Van den Broeck. Dyslexia and learning musical notation: A pilot study // Annals of Dyslexia, 1998, vol. 48, p. 137 – 154.
11. Pertz, J. Music & Dyslexia: A Guide for Instrumental Music Teachers. – Amsterdam, 2005.

УДК: 376.36:159.932

ПРОБЛЕМЫ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Черкасова Е.Л.

В настоящее время в образовательных учреждениях России прослеживается четкая тенденция к росту числа детей со сложными речевыми нарушениями, что выделяет в число приоритетных проблему определения структуры речевого дефекта и дифференциации разнообразной симптоматики речевой патологии, часто сочетающейся с расстройствами анализаторов, эмоционально-волевой сферы и т.д.

Основываясь на принципах анализа речевых нарушений в детском возрасте (развития, системного подхода, связи с другими сторонами психического развития, детерминизма), разработанных Р.Е. Левиной [4, 5, 10], нами под руководством проф. Г.В. Чиркиной проведено комплексное исследование речевой деятельности и слуховой функции 560 детей дошкольного и младшего школьного возраста (4-12 лет).

Лонгитюдное экспериментальное исследование позволило выявить среди типологии речевых расстройств особый тип дефекта, обусловленный сочетанием нарушений речи и минимального снижения периферического слуха (на 15-25 дБ) [7, 14].

Было выявлено, что у дошкольников и младших школьников с нарушениями речи достаточно распространены легкие расстройства периферического слуха. Так, в дошкольных и школьных учреждениях почти у третьей части детей с нарушениями речи (у 27%-28%) обнаружено снижение остроты слуха в минимальной степени - на 15-25 дБ.

Диапазон слуховой чувствительности от 15 до 25 дБ является границей между нормальной остротой слуха и тугоухостью 1 степени, на что указывалось еще в 60-х годах XX столетия в работах С.С. Ляпидевского [12] и в настоящее время определяется Международной классификацией тугоухости.

В научной литературе приводятся данные В.И. Бельтюкова, Р.М. Боскис, С.С. Ляпидевского, А. Митринович-Моджаевской, Л.В. Неймана, М.Е. Хватцева о том, что незначительное понижение слуха на 15-20 дБ, в том числе и кратковременное, в детском возрасте влияет как на формирование речи ребенка, так и всей личности [1, 2, 3, 12, 8, 9, 13]. Установлено, что при таком понижении слуха возникают сложности восприятия некоторых согласных звуков уже на самом близком расстоянии (около уха), а на расстоянии 2 м не различается более одной трети согласных, произнесенных голосом разговорной громкости. В связи с этим, как правило, нарушается произношение звуков, не развивается в полной мере словарный запас и грамматический строй, что