11.Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. / Т.Д.Ілляшенко, Н.А.Бастуй, Т.В.Сак. - К.: ІЗМН, 1997. - 128с.

12.Иванов Е.С. Временная ЗПР и комплектование школ // Дефектология. XXIII Герценовские чтения. – Л., 1970. С. 109-136.

13.Ковалев В.В., Кириченко Е.И. К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей и подростков с синдромом моторной алалии // Журнал невропатологи и психиатрии им. С.С.Корсакова – 1979. Вып. 10. С. 1396-1392.

14. Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В., Зорина СВ. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. -М.: Владос, 2003. -304 с.

15.Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с ЗПР. – СПБ.: Образование, 1992.

16. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. — М.,2003.

17.Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей . – М.: Издательство МГУ, 1985.

18.Лубовский В. И. Высшая нервная деятельность и психические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. -1972. - №4. -С, 10-16.

19.Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.

20.Лурия А.Р. Язык и осознание . – М., 1979.

21.Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкою психического развития // Дефектология. - 1990. - № 6. -С. 10-18.

22.Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304с.

23.Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкою психического развития: Книга для учителя. Минск: 1989. -204 с.

24. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н.Новгород. – 1994.- 228 с.

25.Шевченко С.Г. Обучение детей с ЗПР . -Смоленск, 1994.-253 с.

УДК 378.352.04

ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Картава Ю.А.
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А.С. Макаренка

У статті подано короткий історичний огляд виникнення ритміки як оздоровчо-лікувального й корекційно-педагогічного засобу. Висвітлено досвід науковців, педагогів, музикознавців, які в різні історичні періоди зробили вагомий внесок у розвиток музично-ритмічного виховання різних категорій дітей.

In the article the short historical observation of rhythmic appearance as a healthy-curing and correction pedagogical means is given. The experiences of scientists, pedagogic, musical scientists contributed much into the development of the children with problems are described in the article.

Ключові слова: ритм, ритміка, лікувальна ритміка, корекційна ритміка, музично-ритмічне виховання, діти з особливими потребами.

Key words: rhythm, rhythmic, curing rhythmic, correctional rhythmic, musical and rhythmical upbringing, children with special midst.

Актуальність дослідження історії музично-ритмічного виховання дітей з особливими потребами зумовлена сучасними змінами в розвитку спеціальної освіти, де пріоритетними стають завдання вдосконалення змісту навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, усвідомлення позитивних тенденцій і перенесення їх у практику сьогодення. Вагомим джерелом збагачення змісту музично-ритмічного виховання є дослідження історії його виникнення як галузі музичного мистецтва, аналіз наукової й творчої спадщини науковців, педагогів, музикознавців, які в різні історичні періоди зробили внесок у розвиток ритмічного виховання різних категорій дітей, розгалуження ритміки на сучасному етапі залежно від специфіки й варіанту порушень тощо.

Основу музично-ритмічного виховання складає ритм, музичний ритм. Джерела ритму походять ще з первіснообщинного ладу, зокрема з ритуалів, які супроводжували будівництво житла або спорудження човна,

жнива, збирання плодів, одруження, народження дитини, поховання померлих тощо. Усі ці магічні ритуали ґрунтувалися на одноманітному повторенні примітивних ритмічних рухів – кроків, стрибків, поворотів, кружляння, замахів рук. Першою музикою, яка задавала чіткий ритм, були звуки барабанів, шум браслетів та амулетів [8].

Ритмічність простежувалась і в словесних артефактах, що мали особливу ритміку, побудовану на словесних зворотах (фразах). Ритмічність чергування фраз підкреслювалася додатковими жестикуляційно-звуковими діями: плесканням у долоні, ударами ніг об землю, звуками музичних інструментів. Первісна м'язово-рухова, жестикуляційна основа тогочасних музично-пантомімічно-словесних артефактів надалі набувала більш організованої форми й усталеної соціокультурної змістовності. Початковий етап формування музичного мистецтва ґрунтувався на триєдності: рух, слово, музика. І якщо рух у музиці порушував природне акцентування, то слово втискувало музику (пісню) у жорсткі ритмічні межі [8].

З часом у процесі трудової діяльності людина засвоювала, розрізняла та диференціювала ритми навколишнього світу, відчувала ритми власного тіла, ритмічно рухалася в процесі фізичних дій та усвідомлювала ритмічні процеси розумової діяльності. Так, К. Бюхер зазначав, що, на відміну від дикуна, який виконує дії хаотично, непослідовно, аритмічно, розумна людина відчуває наповненість, осмисленість і призначення своїх дій [1].

Створення танцю як одного зі шляхів формування та розвитку відчуття музичного ритму в людини пов'язане насамперед із усвідомленням ритму як засобу супроводження певної послідовності рухів тіла, де відображалося власне ставлення до світу й виявлялися власні емоційні хвилювання.

На початку XIX ст. у країнах Західної Європи створювалися ритмічні та пластичні школи «жіночої гімнастики». Родоначальником цього напрямку був французький педагог Франсуа Дельсарт (1811-1871 рр.), якому належить велика заслуга в розробці теорії виразного жесту. Учений вважав, що людські емоції отримують адекватне вираження саме в русі. Розроблені Ф. Дельсартом принципи та ідеї знайшли втілення в мистецтві Айседори Дункан (1878-1927 рр.) – відомої американської танцівниці, яка створила танцювальну гімнастику для жінок. Вона намагалася відродити античний танець, і музика відігравала при цьому роль емоційного збудника руху. А. Дункан справила сенсацію своїми легкими, повітряними спонтанними імпровізаціями, які вона виконувала танцюючи босою. Головним у танці було відчуття й вираження повної свободи [2].

У кінці XIX – на початку XX ст. значне поширення, поряд із гімнастикою виразних рухів, отримує ритмічна гімнастика, розробником якої став професор Женевської консерваторії Еміль Жак-Далькроз (1865-1914 рр.). З цього часу виникла нова танцювальна течія – *ритмічне виховання*. Основа методу Ж. Далькроза – органічне поєднання музики та руху. Ним уперше обґрунтовано теорію ритмічного виховання дітей на основі розвитку та координації їх музичних, фізичних і емоційних можливостей, визначено необхідність ритмічного виховання, у процесі якого формувалося б уміння відгукуватися рухами свого тіла на музичний ритм. Так, розуміючи, що ритм пов'язаний із моторикою, учений почав упроваджувати на уроках сольфеджіо різні ритмічні вправи. Ідея «виховання ритму за допомогою ритму» реалізовувалася завдяки використанню спеціально підібраних вправ, які розвивали в дорослих і дітей музичний слух, пам'ять, увагу, ритмічність, пластичну виразність рухів. Музиці при цьому відводилася роль супроводу.

Е. Жак-Далькроз акцентував увагу на тому, що потрібне раннє музично-ритмічне виховання дітей, а особливо заняття з ритміки, оскільки рух є біологічною потребою їх організму. Він доводив, що введення ритму в шкільну освіту готує дитину до пізнання мистецтва взагалі, оскільки ритм є базою для будь якого мистецтва – музики, поезії, архітектури тощо [7].

Продовжувачем ідей Е. Жак-Далькроза став німецький музикознавець, композитор і педагог Карл Орф (1895-1982 рр.). Він розробив систему темброво-ритмічного виховання на основі жестів: притоптувань, плескання, клацання та ін. Ці жести автор розглядав не тільки як носії певних тембрів, а й як засіб засвоєння ритму в русі. «Розв'язання ритму» починалося з ударів рук, ляскання пальцями, притупувань ногами, і продовжувалося звучанням брязкалець і тріскачок, які належать до найдавніших інструментів людства. Цими звуками супроводжувалися ритмічні вправи й танці. Такі дії сприяли розвитку в дітей дошкільного віку координації рухів, вихованню швидких реакцій. До початку 30-х років він сконструював спеціальний інструментарій («інструменти Орфа»). Для досягнення більшого ефекту в розвитку темброво-ритмічного відчуття дошкільників К. Орф рекомендував долучати до цього процесу мовлення (голоси дітей) з метою створення різних тембрів.

Цінними є погляди К. Орфа на можливість музично-ритмічного виховання всіх категорій дітей. Він акцентував увагу на тому, що виховувати потрібно не тільки особливо обдарованих дітей, а й малообдарованих. Досвід показав, що рідко можна зустріти зовсім немузичних дітей: до кожного можна знайти шлях, у кожного можна викликати відгук і таким чином сприяти розкриттю прихованих здібностей [3].

На початку XX століття ритм також став складовою виховання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Так, з'явилася система ритмічної гімнастики Демора, розрахована на дітей із порушеними руховими функціями. Вважаючи основним завданням роботи з такими дітьми розвиток їх рухової

сфери, Демор використовував гімнастику з музичним супроводом, де музика замінювала лічбу й керувала зміною рухів. Таким чином, у цей час із музично-ритмічного напрямку роботи виділився новий – *лікувальна ритміка*.

Першу спробу використання ритміки як оздоровчо-лікувального засобу здійснив професор В. Гіляровський у 1926 році. Під його керівництвом у нервово-психіатричній лікарні ім. Соловйова було створено особливу систему лікувальної гімнастики для нервовохворих дітей і дорослих. На практиці цю систему було реалізовано ритмістом В. Гринером, який у наукових працях обґрунтував доцільність і ефективність застосування занять ритмікою як лікувального засобу корекції вад моторики й психічних функцій у хворих із загальним збудженням, психічною загальмованістю та в'ялою моторикою.

У 1930-х лікувальна ритміка починає використовуватись у логопедичних закладах. У зв'язку із цим формується особливий напрямок – *логопедична ритміка,* яка спочатку використовувалась у роботі тільки з дошкільниками, котрі заїкаються. За ініціативи В. Гіляровського та Н. Власової, В. Гринера і Ю. Флоренської було сформульовано принципи проведення логоритмічних занять із дітьми, які заїкаються. Вони також порушили питання про розробку спеціальної логопедичної ритміки для занять із дорослими людьми цієї нозології з метою покращення їх мовлення [6].

Із цього часу ритміка активно застосовується в роботі з дітьми з різними формами патології: з порушеннями центральної нервової системи (Н. Власова, В. Гіляровський); з глухими та слабочуючими (Л. Брозело, Н. Збруєва, А. Киштимова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау); з афазією (В. Гринер, Ю. Флоренська); з дітьми, які заїкаються (В. Гринер, Н. Власова, Н. Самойленко). Майже всі автори підкреслюють значущість загальнопедагогічного, естетичного впливу музики й ритму на дитину з певними проблемами і можливість корекції відхилень у психофізичній сфері – моториці, розвитку пам'яті, уваги тощо. При цьому вказувалося, що ці заняття водночас є дійовим психотерапевтичним методом впливу на дитину, корекції її емоційної сфери.

З 60-х років XX ст. ученими доведено можливість використання музично-ритмічних рухів у змісті реабілітаційних і корекційних методик виховання та навчання дітей з розумовою відсталістю, порушеннями мовлення, слуху, зору. Зокрема, Т. Білоус, О. Зеленовим, М. Козленко надано великого корекційного значення ритміці в роботі з розумово відсталими дітьми. Окремими авторами (Г. Волковою, В. Гринер, Г. Шашкіною тощо) вивчено значення логопедичної ритміки для корекції мовлення та підкреслено загальнорозвивальний вплив ритму на подолання різних хворобливих станів психофізичної сфери в людини, а також позитивні результати занять ритмікою в процесі фізичного, морального, інтелектуального й естетичного виховання дітей з порушеннями мовлення.

Виявлено приклади позитивного впливу музично-ритмічного виховання на розвиток глухих і слабочуючих дітей. А. Кагарлицькою досліджено корегувальну роль музично-ритмічних занять у процесі розвитку слуху, правильної постави, просторового орієнтування в слабочуючих учнів. Н. Карабановою вивчено рівень розвитку відчуття ритму в глухих дошкільників на основі різних видів сприймання. Автором розроблено зміст і методику занять із ритміки з глухими дітьми в спеціальному дошкільному закладі. І. Ляхова великого значення надає вихованню ритму рухових дій у слабочуючих школярів для розвитку їх координаційно-рухової сфери. О. Яхніною розроблено методику музично-ритмічних занять із дітьми, які мають порушення слуху, визначено завдання, особливості організації та зміст музично-ритмічних занять у спеціальних школах для глухих і слабочуючих дітей. У її праці представлено також систему музичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху.

Значення, зміст і специфіку використання музично-ритмічних рухів при навчанні дошкільників із порушеннями зору відображено в наукових і методичних працях М. Земцової, В. Феоктистової, В. Кручиніна, Н. Остапенко, О. Єльникової, Ю.А. Картавої та ін. В. Феоктистова приділено особливу увагу формуванню відчуття ритму в процесі музичних занять у дошкільників. На думку дослідниці, для формування відчуття ритму необхідно використовувати такі прийоми, як передача ритму оплесками, кроками, за допомогою брязкальця, бубна чи металофона. Корекційні можливості музично-ритмічного виховання слабозорих дітей відображено також у працях Л. Куненко [4; 5].

Нами було досліджено проблему корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ритміки (2003-2006 рр.). На основі проведеного дослідження розроблено й науково обґрунтовано зміст і методику занять із ритміки в дошкільників із порушеннями зору з урахуванням специфічних особливостей їхньої психофізичної сфери й компенсаторних можливостей. Розроблено програму з ритміки для дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Таким чином, у період середини XX – на початку XXI ст. спостерігаємо новий етап у розвитку музично-ритмічного виховання – наукове обґрунтування теоретико-методичних положень корекційного впливу занять із ритміки на психофізичний розвиток дітей.

У цей період з'явилося нове тлумачення ритміки для дітей із різними порушеннями – *корекційна ритміка*. Залежно від специфіки й варіанту порушень у розвитку дітей вона поділяється на такі різновиди: логопедичну (для дітей із порушеннями мовлення), фонетичну (для дітей із порушеннями слуху), корекційну (для дітей із

порушеннями зору, із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю). Основною метою корекційної ритміки є профілактика, лікування та корекція відхилень у розвитку дитини засобами рухів, музики і слова [6].

Отже, на сучасному етапі ритміка все ширше застосовується в різних реабілітаційних методиках як один із самостійних засобів корекційного впливу. Нині для науковців і педагогів у галузі музично-ритмічного виховання залишаються актуальними проблеми підвищення якості корекційної-розвивальної спрямованості музично-ритмічного виховання, розробка нормативного й методичного забезпечення занять із ритміки відповідно до варіанту порушення, фахова підготовка педагогів цього профілю. Шлях до реалізації – не тільки створення нового, а й переосмислення тривалого досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Изд-во О.П. Поповой, 1899. – 112 с.
2. Гренлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
3. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / сост. Апраксина А.О. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
4. Куненко Л.О. Виховання почуття ритму як основа організації різних видів діяльності // Мистецтво в школі. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. – Вип. 2. – С. 24 – 28.
5. Куненко Л. О. Інтегрований підхід до формування відчуття ритму на уроках музики як розуміння першооснови законів природи / Л.О. Куненко // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Ред. О.П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 265-277.
6. 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.: Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
7. Ніколаї Г.Ю. Ґенеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2009. – С. 361-372.
8. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. / О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л. Шевнюк, О.М. Семашко. – К.: Вища школа, 2004. – 175 с.
9. Шевченко Ю.С. Музыкотерапия: лечебный, коррекционный и воспитательный аспекты // Таврический журнал психиатрии. – 1997. – № 1. – С. 32 – 35.

УДК 376 + 159.97 + 81.161.1’36

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОЦЕНКИ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ковригина Л.В.
кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный
педагогический университет

Вопрос о механизмах речевого нарушения при общем недоразвитии речи является одним из самых сложных и недостаточно разработанных в отечественной логопедии. Среди нерешенных проблем, связанных с понятием “общее недоразвитие речи”, наиболее актуальными в настоящее время являются проблемы выявления механизмов нарушения морфологических обобщений у детей и анализа нарушенных операций грамматического структурирования высказывания у детей с общим недоразвитием речи.

Ключеві слова: Общее недоразвитие речи, механизм нарушения, языковые операции

Среди ошибок словоизменения, как отмечалось еще в исследованиях Р.Е.Левиной и Н.А.Никашиной, наиболее распространенными являются ошибки словоизменения существительных: смешение окончаний существительных мужского и женского рода, замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончаниями существительных женского рода, склонение существительных среднего рода как существительных женского рода, искажение окончаний существительных. Ошибки при изменении