

ОСНОВЫ
ТЕОРИИ
И
ПРАКТИКИ
ЛОГОПЕДИИ

Под редакцией Розы Евгеньевны Левиной

Книга рекомендована к изданию Учёным советом
Института дефектологии АПН СССР.

0 – 75 **Основы** теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. М., «Просвещение», 1967.

000 с. с илл. (Акад. пед. наук СССР).

В книге излагается современный взгляд на логопедию, рассматриваются ее связь с рядом смежных наук – психологией, лингвистикой, медициной.

Специальные главы книги посвящены разбору наиболее распространённых видов нарушения речи у детей (общее недоразвитие, недоразвитие звуковой стороны речи и заикание) и их преодолению. В характеристике различных видов речевого дефекта выделяются особенности нарушений как устной, так и письменной формы речи.

Пособие предназначается для учителей начальных классов массовых школ, логопедов, а так же для студентов педагогических институтов.

6-4-4

298-67

371.9

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие (3)

Глава I.

Предмет логопедии (7)

Глава II.

Приемы выявления речевых нарушений у детей (31)

- Обследование звуковой стороны речи (35)
- Обследование словарного запаса (43)
- Обследование грамматического строя речи (47)
- Обследование понимания речи (51)
- Обследование письма и чтения (54)
- Обследование звукового анализа слова (54)
- Обследование темпа и плавности речи (63)

Глава III.

Общее недоразвитие речи (67)

- Характеристика общего недоразвития речи у детей (67)
- Формирование речи при ее недоразвитии (85)
- Формирование произношения (116)
- Особенности обучения грамоте, детей с общим недоразвитием речи (143)

Глава IV.

Нарушения письма и чтения у детей с недоразвитием речи (166)

- Характеристика нарушений письма и чтения (166)
- Устранение нарушений письма и чтения у детей с недоразвитием речи (190)

Глава V.

Предупреждение нарушений письма и чтения у детей (213)

Глава VI.

Заикание у детей (229)

- Преодоление заикания у детей дошкольного и школьного возраста в процессе ручной деятельности (229)
- Преодоление заикания в процессе прохождения школьной программы (259)

Глава VII.

Приемы исправления недостатков произношения фонем (271)

- Фонемы русского языка (272)

- Общие сведения об исправлении произношения фонем (281)

Глава VIII.

Краткие сведения о строении нервной системы и ее поражениях, приводящих к нарушению речевой деятельности (338)

- Нарушения речи при поражениях нервной системы (340)
- Характеристика течения основных форм поражений нервной системы (349)
- Принципы лечения заболеваний нервной системы, приводящих к нарушению речевой деятельности (356)

Заключение (361)

Summary (364)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга написана коллективом авторов – сотрудников Института дефектологии АПН СССР. Цель ее – познакомить читателей с результатами исследований, проведенных в секторе логопедии по различным вопросам речевой патологии у детей.

Теоретические положения и методические рекомендации, изложенные в книге, широко апробированы в совместной экспериментальной работе сотрудников сектора и логопедов школы-клиники для детей с тяжелыми нарушениями речи, учителей соответствующих специальных школ, логопедов школьных пунктов и дошкольных учреждений.

За годы совместной деятельности научных сотрудников и логопедов-практиков сформировались новые представления о принципах анализа и типологии аномального развития речи, о способах его преодоления и предупреждения.

В книге освещаются не все разделы логопедии, а лишь те, которые составляют основополагающее ее содержание. В качестве ведущих признаков, дифференцирующих речевые нарушения, выделяются проявления, актуальные для коррекционного обучения. В соответствии с этим принципом формы нарушений речи различаются по общности педагогических задач, определяемых единством структуры дефекта. Основанием для выделения той или иной группы отклонений речевого развития служит единство методов их преодоления. Вследствие этого серьезной перестройке подверглись различные разделы логопедии и перегруппировке – входящие в них формы нарушений.

Большое место в нашем пособии уделяется характеристике общего недоразвития речи. Этот вопрос впервые

3

выделен в качестве самостоятельной главы логопедии. Сюда, с учетом специфики каждой из форм, включены наиболее сложные по принятой номенклатуре нарушения речи: алалия, афазия и др. в том случае, если у детей обнаруживается недоразвитие всех трех компонентов речевой системы; здесь

освещается ряд аномалий речи, к которым возможно применение единого коррекционного подхода.

В соответствии с взглядом на лексико-грамматическое и фонетическое недоразвитие как на взаимосвязанные проявления находится и методика, предусматривающая формирование словарного запаса и грамматического строя одновременно с формированием звуковой стороны речи.

Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи (алексия и дислексия, аграфия и дисграфия) трактуются как дефекты, связанные с недостаточной подготовленностью ребенка к устной речи (недостаточностью фонематических и морфологических обобщений). Одновременно излагается новый подход к исправлению аграфии и алексии при помощи устранения у детей отклонений речи и развития фонематических и морфологических обобщений. Система коррекционного обучения детей, страдающих нарушениями чтения и письма, с успехом применяется не только в специальных учреждениях, но и на логопедических пунктах. Успешное исправление нарушений чтения и письма способствует борьбе с неуспеваемостью, что придает этим исследованиям не только специальную, но и общепедагогическую значимость.

Новым в логопедии является вопрос о предупреждении нарушений письма у школьников.

Положение о связи нарушений письма с отставанием предшествующего речевого развития открыло пути не только к устранению данного дефекта, но и к его предупреждению. Исследования показали, что своевременное выявление и устранение фонетико-фонематических нарушений у дошкольников способно предотвратить аграфию и алексию в школе. Исходя из этой концепции пересматриваются важнейшие вопросы дошкольной логопедии. Доказана целесообразность соответственно направленных пропедевтических занятий и дошкольных учреждениях. Дети, прошедшие такой специальный пропедевтический курс занятий, хорошо успевают в школе.

Нарушение произношения как единственное выражение речевого дефекта в данном пособии не описывается. В то же время имеется специальная глава о приемах коррекции произношения, которые могут быть успешно применены и в этих случаях.

Из всего многообразия вопросов заикания в пособие включены лишь результаты нового подхода к этой проблеме, рассматривающего данный дефект как нарушение коммуникативной функции речи.

Вместо механических упражнений детей в сопряженной и отраженной речи, а также усиленной тренировки речевого дыхания сектор логопедии предлагает идти по пути воспитания, постепенного перехода от ситуационной речи к контекстной. В качестве реализации этого общего принципа предлагается система занятий – бесед в процессе учебной деятельности: на уроках труда, арифметики, природоведения и др.

Психологический механизм преодоления заикания при этом состоит в воспитании способности к отсроченной речи, к умению располагать сообщением в логической последовательности, к формированию внутренней речи и регуляторных ее функций. Дети, прошедшие систему занятий, излагаемую в пособии, приобретают опорные средства организации сообщаемого при помощи внутренней речи.

В книге излагаются методы исследования речевых аномалий. Если раньше исследования ограничивались регистрацией внешних симптомов устной речи (состояние артикуляции, дыхания, темпа речи), то в настоящее время круг выявляемых процессов значительно расширился: устанавливается уровень лексико-грамматического развития, речевой запас, овладение звуковым составом слова, состояние рецепторной деятельности, познавательных процессов и т.д.

В пособии также освещаются некоторые вопросы неврологии, которые могут способствовать комплексному подходу к изучению и преодолению речевых дефектов.

Высокая эффективность предлагаемого теоретического и методического подхода дает право авторам рекомендовать данное пособие для использования в

логопедических учреждениях разного типа, а также для дальнейшего развертывания исследований. Авторы надеются, что

книга будет способствовать дальнейшему росту научных и практических достижений логопедии.

Глава I «Предмет логопедии» написана Р. Е. Левиной; глава II «Приемы выявления речевых нарушений у детей» – Л. Ф. Спириной; в главе III «Общее недоразвитие речи» раздел «Характеристика общего недоразвития речи у детей» написан Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной, раздел «Формирование речи при ее недоразвитии» – Н. А. Никашиной, раздел «Развитие разговорно-обиходной и описательной речи у детей» – Н. А. Никашиной и Л. М. Чудиновой, раздел «Формирование произношения» – Г. А. Каше, раздел «Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи» – Л. Ф. Спириной и Р. И. Шуйфер; в главе IV «Нарушения письма и чтения у детей с недоразвитием речи» раздел «Характеристика нарушений письма и чтения» написана И. К. Колповской и Л. Ф. Спириной, раздел «Устранение нарушений письма и чтения у детей с недоразвитием речи» – Н. А. Никашиной; глава V «Предупреждение нарушений письма и чтения у детей» написана Г. А. Каше; глава VI «Заикание у детей» – Н. А. Чевелевой; глава VII «Приемы исправления недостатков произношения фонем» – Ф. Ф. Рау; глава VIII «Краткие сведения о строении нервной системы и ее поражениях, приводящих к нарушению речевой деятельности» – Б. М. Гехтом.

Р. Левина

ПРЕДМЕТ ЛОГОПЕДИИ

Логопедия – педагогическая наука о нарушениях развития речи, их преодолении и предупреждении средствами специального обучения и воспитания.

Речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности, коллективного труда. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий.

Совершенно очевидно, что отклонения в развитии речи не могут не сказаться на формировании всей психической жизни ребёнка. Они затрудняют общение с окружающими и нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, затрудняют усвоение чтения, письма, а вследствие этого и других школьных навыков и знаний. Некоторые нарушения речи лишают ребенка важнейшего средства – саморегуляции. Как реакция на дефект изменяются черты характера – появляется замкнутость, неуверенность в себе, негативизм, которые усугубляют влияние неполноценной речи на формирование психики ребенка.

Преодоление и предупреждение речевых нарушений способствуют гармоническому развертыванию творческих сил личности, устраняют препятствия для реализации общественной ее направленности, для приобретения знаний. Поэтому логопедия, являясь отраслью дефектологии, содействует в то же время осуществлению общепедагогических задач.

Под недостатками развития речи следует понимать отклонения от нормального формирования языковых

средств общения. Понятие недостатков речевого развития не ограничивается устной речью, но предполагает по многим случаям нарушения письменной ее формы.

Рассматриваемые в логопедии изменения речи следует отличать от возрастных особенностей ее формирования. Так, до определенного возраста неправильное произношение звуков, ограниченный запас слов, несформированность предложений представляют собой явление, сопровождающее нормальное овладение речевой функцией (так называемое физиологическое явление). Его нельзя смешивать с патологическими отклонениями в развитии речи. Школьник не сразу и не без затруднений и ошибок усваивает грамоту, правописание, овладевает письменной речью в целом. Однако эти затруднения роста необходимо отличать от аномального хода развития речи и письма, требующего специального логопедического воздействия.

То или иное затруднение в пользовании речью можно рассматривать как недостаток речи лишь, с учетом возрастных норм. При этом для различных процессов речи возрастная граница может оказаться неодинаковой, что будет зависеть от того, и каком возрасте при нормальном развитии заканчивается формирование речи. Нельзя относить к нарушениям речи особенности иноязычной речи.

Задача логопедии – исследовать закономерности специального обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития. Для этой цели изучаются проявления и причины нарушений речи, их структура. В соответствии с полученными данными разрабатываются научно обоснованные пути преодоления различных форм речевой недостаточности.

Направление и содержание педагогических исследований речевой патологии у детей определяются принципами их анализа, составляющими метод логопедической пауки: 1) принципом развития; 2) принципом системного подхода и 3) принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития.

Принцип развития предполагает анализ процесса возникновения дефекта. Вместо статического описания проявления речевых нарушений ставится задача объяснить, продуктом каких изменений предшествующего развития они являются. Для правильной оценки гене-

8

зиса того или иного отклонения, как отмечал Л.С. Выготский¹, - следует различать происхождение изменений развития и сами эти изменения, их последовательное образование и причинно-следственные зависимости между ними.

В осуществлении генетического причинно-следственного анализа важно представить себе все многообразие условий, необходимых для полноценного формирования функции на каждом этапе ее развития. Условия, обеспечивающие правильное протекание каждой уже сформировавшейся психической функции (у взрослых), и условия, подготавливающие ее возникновение, обеспечивающие ее нормальное развитие, неравнозначны. У детей во многих случаях, и в особенности там, где нарушения проявляются в нескольких направлениях, большую роль играют не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и отсроченные его последствия. Отклонения речевого развития подчиняются этой общей закономерности.

Например, непосредственным результатом некоторых поражений речевого аппарата является ограниченная подвижность органов речи. Затруднения в артикулировании вызывают недостатки произношения, выраженные в разной степени. Дело не ограничивается, однако, нечетким звучанием речи.

Правильное артикулирование звуков не только обеспечивает четкость их произношения, но и обслуживает другие функции речи. Затруднения в проговаривании звуков лишают артикуляционной опоры восприятие звуков речи. Четкость рецепции звуков зависит во многом от способности воспроизводить услышанное. При помощи артикулирования, вступающего во взаимодействие со следами акустического раздражения, уточняется восприятие звука. Нечеткость рецепции звуков может привести к отставанию и овладении звуковым составом

слова, что в свою очередь ведет к нарушениям письма, нередко наблюдающимся и таких случаях.

Другое следствие затруднительного произношения – ограниченность активной речи. Нечеткость рецепции звуков и связанная с ней ограниченность словарного запаса

1 Л.С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.

9

при определенных условиях ведут к недоразвитию не только активной, но и пассивной речи. Ограниченность пассивного запаса слов и недостаточное овладение звуковым составом слова вызывают аграмматизм, т.е. нарушают нормальный ход овладения грамматическим строем языка. Только конкретная детерминация звеньев развития позволяет правильно понять связи между различными формами речевой недостаточности. Они порождены одной первоосновой, зависят от нее, но не всегда непосредственно, а как вторичное следствие, следствие третьего порядка и т.д.

Анализ аномальных проявлений, проведенный с учетом законов развития, позволяет видеть в них не простую смежность, а закономерную связь. Одно проявление может явиться следствием или причиной другого. Два разных проявления могут иметь своей причиной третье проявление и т.д. Одни проявления первичны, другие, возникшие на почве первично обусловленного проявления, – вторичны. Нередко на основе вторичного недостатка возникают проявления третьего порядка и т.д.

Таким образом, следует различать первооснову нарушений и проявляющиеся в развитии следствия их.

Принцип системного подхода. В сложном строении речевой деятельности различаются проявления, составляющие звуковую, произносительную сторону речи, фонематические процессы, лексику и грамматический строй. Нарушения речи могут затрагивать различные компоненты речевой деятельности. Одни недостатки касаются только произносительных процессов и выражаются в нарушениях внятности речи, без каких-либо сопутствующих проявлений. Другие затрагивают

фонематическую систему родного языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую систему, что выражается в общем недоразвитии речи. Многообразие упомянутых дефектов речи отражает сложное строение речевой деятельности. Характер дефекта зависит от того, какие компоненты речевой системы оказываются нарушенными.

Изучение характера дефекта речи предполагает анализ связей, существующих между различными наруше-

10

ниями, понимание значимости этих связей. Логопедия опирается здесь на закономерности, выраженные в понятии системности языка. Идея о целостности характера языка как системы взаимосвязи взаимообусловленности различных сторон языка развивается во многих работах по языкознанию.

«В структуре языка, образующей единое целое, – пишет В. В. Виноградов, – все составные части или элементы ее находятся в закономерных отношениях, закономерной связи друг с другом; звуковой строй, грамматика, словарный состав... взаимосвязаны и взаимоопределены» 1. Понятие системы предполагает не механическую связь, а единство частей компонентов языка, причинно-следственные взаимозависимости, на фоне которых каждая из частей может развиваться и функционировать. С этих позиций получают объяснение фонетико-фонематические нарушения, часто выступающие в сочетании с лексико-грамматическими.

Системное взаимодействие различных компонентов речи реализуется в самых разнообразных формах.

Рассмотрим для примера одну из линий взаимозависимости звуковой стороны слова и его лексического и грамматического значения.

Каждое слово состоит из определенных звуков, расположенных в определенной последовательности. Изменения в количестве, характере или порядке звуков сопровождаются либо изменением, либо утратой значения слова. Так,

отбросив последний звук в слове *рота*, мы получим новое слово с новым значением. В слове *марка* перестановка звуков *р* и *м* образует новое слово *рамка*. Замена в слове *ком* звука *к* звуком *д* создает новое слово – *дом*. Так при помощи перестановки, добавления или опускания звуков можно выражать различные лексические значения.

Изменение звукового состава слова служит также и для выражения изменений грамматического значения. Например, в слове *читаю* замена звука *ю* звуками *е*, *т* дает новое значение слова – *читает*, звуками *ю*, *т* – *читают*. Присоединение к началу слова *видел* звука *у* поз-

1 В.В.Виноградов. Понятие внутренних законов развития языка в общей системе марксистского языкознания. «Вопросы языкознания», 1952, № 2.

11

воляет выразить новое значение – *увидел*. Конкретное значение слова *бегает* отличается от обобщенного значения слова *бег*. Разницу этих значений позволяют выразить три звука *а*, *е*, *т*, составляющие окончание слова в первом случае (*бегает*).

И в названии предмета изменения одного звука позволяют выразить новое грамматическое значение. Так, например, слово *девочка* в именительном падеже выступает в значении действующего лица. Замена звука *а* звуком *у* позволяет выразить значение объекта действия (винительный падеж) и направленность действия. Окончание *-а* в слове *ручка* выражает с точки зрения грамматической значение субъекта действия. Замещение звука *а* звуками *о*, *и* позволяет выразить значение орудия действия (*ручкой*). Вместе с тем, в отличие от слова *ручка*, обозначающего единственный предмет, другое слово – *ручки*, отличающееся одним лишь звуком (*и* вместо *а*), обозначает группу предметов.

При помощи изменений звуков в слове выражаются разнообразные лексические и грамматические значения. Рост фонетического развития расширяет возможности накопления запаса слов и грамматических средств. С другой стороны, дифференциация предметных значений активизирует процесс совершенствования восприятия и произношения звуков речи. Наблюдая за тем, как ребенок овладевает речью, можно отметить периоды несоответствия

между произносительными возможностями и растущей дифференциацией значений. Ребенок трех с половиной лет смешивает слова, обозначающие разные предметы, хотя отлично различает эти предметы (*букет– пакет, пояс – поезд, лифтик– лифчик* и т.д.). Уровень предметных значений часто опережает фонетические средства, которыми располагает ребенок, и стимулирует дальнейшее уточнение звукового восприятия и совершенствование произношения.

То же в еще большей степени относится к грамматическому развитию. Замечено, что по мере роста понимания морфологических элементов слова, звуков, их составляющих, возникает и большая четкость произношения. Примером может служить нередко наблюдаемая четкость произношения флексий при еще невнятном звучании корневых частей слова. Работа, проделываемая ребенком в связи с начатками различения грамматических

12

значений, вместе с общим ростом словаря, с увеличивающейся дифференциацией предметных значений слов способствует более четкому овладению звуковым составом этих слов.

Системный принцип речевого развития может быть проиллюстрирован также на закономерностях овладения слоговой структурой слова. Как показывают исследования, по мере возрастающей способности к различению и воспроизведению многосложных структур расширяется основа для более интенсивного накопления фонематических обобщений. Очевидно, процессы соотнесения и сравнения звуков речи нуждаются в достаточно стойких следовых представлениях, что в свою очередь связано с умением удержать и воспроизвести звуковой ряд достаточной долготы. Постепенный рост слоговой структуры слова создает почву для того, чтобы ребенок мог мысленно вернуться к услышанному, в той или иной мере его воссоздать и проконтролировать себя.

Примечательна связь между слоговыми элементами слова, несущими семантическую грамматическую нагрузку, и способностью воспроизведения структур новой слоговой трудности. Слоговая структура слова представляет собой необходимую предпосылку для накопления лексического запаса, для развития

грамматических элементов слова, с одной стороны, и для усвоения фонетического состава слова с другой.

Патология речевого развития у детей изобилует примерами, иллюстрирующими системное строение речевой деятельности. Наиболее выразительным является соответствие нарушений лексики, грамматики и фонетики в случаях общего недоразвития речи. Как показали исследования сектора логопедии Института дефектологии, упомянутые нарушения составляют единый комплекс взаимодействующих проявлений. Но и в случаях ограниченных нарушений речи ярко проявляется влияние недостаточности звуковой стороны речи на формирование фонематических представлений и, следовательно, письма и т.д. Понятие системного взаимодействия между различными компонентами языка является весьма продуктивным для понимания закономерного взаимодействия различных проявлений речевой недостаточности, особенно тяжелых ее форм, и предвидения системного эффекта педагогического воздействия.

13

Факты аномального развития позволяют установить конкретные механизмы, посредством которых это взаимодействие осуществляется.

Связь речи с другими сторонами психического развития. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка, с различными ее процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах. Эти связи проявляются не только в нормальном, но и в аномальном развитии.

Раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта.

Наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психического развития, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности.

Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется очень дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи. Для выявления этой связи следует каждый из компонентов речи – фонетику, лексику, грамматику – расчленить более детально. Если взять произношение звуков, то оно по преимуществу зависит от слухового восприятия, от кинестетической функции, от взаимодействия их между собой и с аналитико-синтетическими процессами; произношение слоговой структуры слова опирается на функцию рядообразования, на процессы сукцессивности.

Восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем в отличие от других.

Аналитико-синтетическая деятельность участвует и в акте сравнения ребенком своей несовершенной речи с речью старших, без чего вообще невозможно формирование произношения, как, впрочем, и других компонентов речи. Недостаточность хотя бы одного из названных про-

14

цессов сказывается на развитии произношения в целом. Формирование смысловой стороны речи имеет своей специфической предпосылкой обобщенное предметное восприятие и, следовательно, логические процессы, благодаря которым происходит осмысление, категоризация, обобщенное отражение окружающей действительности. Усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит не механически. Слепое подражание не может обеспечить осмысленного пользования речью. Нормальный ход усвоения лексико-грамматического строя языка происходит в условиях, когда ребенок имеет возможность сопоставить и связать услышанное слово со значением предметов, действий, качеств. Он должен для этого обладать всеми средствами чувственного и эмоционального познания. Значения воспринимаемых и употребляемых слов

развиваются вместе с расширением и углублением понимания окружающей действительности.

Специальное обучение в логопедии тесно связано с коррекционно-воспитательным воздействием, направление и содержание которого определяется высказанными выше положениями о зависимости речевых нарушений от особенностей других сторон психической деятельности ребенка.

В процессе специального обучения речи предусматриваются упражнения, нормализующие анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность. Так, формирование коммуникативной функции речи связано с созреванием аффективно-волевой сферы, произвольного внимания и других процессов, относящихся к регуляторной деятельности ребенка.

Зависимость отдельных компонентов речи от других психических процессов – не единственное проявление взаимосвязи речевого и общего психического развития. При анализе нарушений речи приходится выяснять, каковы компенсаторные возможности ребенка с дефектом. Касаясь компенсаторных процессов, необходимо сказать, что активизация их может «нейтрализовать» последствия первичных дефектов или придать им более доброкачественный характер. Возвращаясь к приводимому выше примеру о влиянии речедвигательных нарушений, следует сказать, что аномальные последствия этого дефекта при определенных условиях компенсации могут и не возникнуть. Верно и обратное: слабое развитие компенсаторных

15

Процесс усугубляет проявление дефекта. Не существует нарушения самого по себе, оно всегда предполагает личность и психику конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями. Без знания этих особенностей невозможно правильно понять индивидуальное своеобразие проявлений дефекта. Нередко эти особенности настолько резко выделяются в общей картине психического развития ребенка, что дефект приобретает «атипичное» выражение.

Правильное раскрытие индивидуального своеобразия в характере протекания тех или иных психических процессов у ребенка позволяет понять атипичное

протекание того или иного речевого нарушения. Так, например, картина аграфии и особенно алексии в различных случаях имеет разное выражение в зависимости от компенсаторных возможностей ребенка. При наличии хорошо развитого зрительного восприятия возникает приспособление с опорой на идеографическое чтение. Ослабленные возможности компенсации часто являются причиной более тяжелой картины нарушений, хотя природа и степень их остаются такими же, как и в случаях с благоприятной компенсацией. Примером может служить отягощенность аграфии ослабленным зрением.

Таким образом, выяснение состояния компенсаторных возможностей необходимо для правильного решения вопроса о природе нарушения. Иначе можно ошибиться и принять индивидуальные условия компенсации за какое-либо новое нарушение речи. Выяснение состояния компенсаторного фона необходимо и для того, чтобы правильно представить себе, на какие способности ребенка можно опереться в работе по преодолению дефекта.

С точки зрения взаимосвязи речи и психического развития важно также, какую роль играют недостатки речи в судьбе ребенка, в его учебной деятельности. Существуют недостатки речи, которые не оказывают сколько-нибудь выраженного влияния на усвоение школьных знаний. Таковы, например, многие недостатки произношения, при которых полностью сохраняется способность усвоения грамоты, имеется полный словарный запас и развернутая, грамматически правильная речь.

Однако существуют речевые нарушения, делающие невозможным усвоение школьных знаний в обычных ус-

16

ловиях обучения без специальной помощи. Таковы, например, недостатки произношения, сопровождающиеся недоразвитием звукового анализа. У детей, страдающих такими нарушениями произношения и звукового анализа, возникают большие затруднения в усвоении чтения и письма, что во многих случаях приводит к неуспеваемости по русскому языку.

Еще сильнее мешают успешному усвоению школьных знаний различные формы общего недоразвития речи. Характерными для общего недоразвития речи являются ограниченный запас слов, аграмматизм, нарушение звукового состава слов. Лексико-грамматическое и фонетическое развитие детей, страдающих алалией и афазией, оказывается, например, недостаточным для усвоения программного материала. Попадая в массовую школу, эти дети становятся неуспевающими. В условиях обычных методов обучения усвоение школьных знаний для них недоступно только по причине аномального речевого развития. Недостатки речи, подобные этим, являются сами по себе серьезным препятствием для нормального усвоения основ знаний. Таким образом, анализ аномального речевого развития должен включать в себя рассмотрение зависимых от состояния речи сторон психической деятельности, в первую очередь деятельности учебной, которая в значительной мере определяет будущее ребенка.

Придавая большое значение влиянию недостатков речи на психику ребенка, необходимо, однако, иметь в виду отношение ребенка к своему дефекту. Известны случаи, когда очень ограниченный недостаток речи вызывает тяжелые переживания и вследствие этого сказывается на всем поведении и даже на общем психическом развитии ребенка. Так, из-за недостатка произношения одного звука ребенок может начать избегать общества других детей, стесняться отвечать в классе, выступать на собраниях и т.д. Общеизвестна тяжелая реакция на свой недостаток у некоторых заикающихся детей, даже при слабо выраженном заикании. Наблюдается также обратное: несмотря на резко выраженное речевое нарушение, ребенок остается равнодушным к своему недостатку. Таким образом, роль недостатка речи в развитии и судьбе ребенка зависит от природы дефекта, от его степени, а также от того, как ребенок относится к своему дефекту.

Изучение недостатков речевого развития ведется в логопедии с учетом данных других наук: психологии, языкознания, физиологии, различных областей медицины и др.

При изучении структуры речевых нарушений логопедия руководствуется некоторыми общими принципами анализа, существующими в детской психологии, например учением о соотношении первичных и вторичных аномальных проявлений. Психологические данные о развитии значений слов используются при формировании речи у алаликов, данные исследования ситуативной и контекстной речи – при разработке теории заикания и т.д. Широко используются в логопедии данные психологии восприятия, мышления. Учение о системном строении языка, фонематическая теория и др. служат лингвистической основой логопедии. Современные достижения в изучении физиологии активности используются в логопедии при анализе заикания и других речевых нарушений, связанных с особенностями произвольной деятельности

и т.д.

В свою очередь, результаты логопедических исследований аномального развития речи способствуют расширению научных представлений общей психологии и педагогики речи, языкознания и других смежных областей знаний. Примером могут служить установленные в логопедии положения о роли фонематического восприятия при усвоении грамоты, широко используемые в общей психологии речи и в методике русского языка. В связи с вопросом о смежных науках следует коснуться понятия комплексного подхода при изучении детей с речевыми нарушениями. Это понятие предполагает контакт или содружество логопеда и врачей различных специальностей при определении природы речевого дефекта, его диагностики, а также координации педагогических и медицинских средств воздействия.

Даже в условиях учебно-воспитательных учреждений общего типа большую роль играет лечебная и профилактическая работа, санитарно-гигиенический надзор и т. п. При оказании помощи детям, страдающим нарушениями речи, участие врачей различных специальностей особенно необходимо. Отоларингологи, стоматологи путем хирургического, ортопедического, медикаментозного или физиотерапевтического вмешательства создают условия для

коррекции речевого расстройства у детей с поражениями артикуляционного аппарата. Устранение нёбной расщелины, приводящей к ринолалии, создает условия для последующей коррекционной работы логопеда. Аналогичную роль играют ортопедические мероприятия по отношению к челюстным аномалиям. Лечение, а иногда и резекция аденоидных разрастаний и других образований может помочь логопеду в его последующей работе по преодолению носового оттенка речи. Установление органической основы дефекта невозможно без учета данных различных областей медицины. Благодаря этим данным может быть решен вопрос о наличии или отсутствии органических поражений, обуславливающих речевую аномалию, об этиологии поражения, о патогенезе наблюдаемой клинической картины, о диагнозе.

Как известно, речевые нарушения в большом числе случаев бывают связаны с отклонениями в тех или иных областях нервной системы. Неврологическое исследование указывает, в какой области, по какой причине и с каким патологическим процессом связано анализируемое речевое нарушение (наличие или следы перенесенного заболевания в коре головного мозга, в сфере периферической иннервации и т.д.).

Чаще всего объектами логопедического изучения являются состояния, когда патологический процесс уже давно закончился и наблюдаются лишь остаточные явления, свидетельствующие о перенесенном заболевании, обусловившем отклонения в речевом развитии. Неврологический анализ остаточной микросимптоматики в различных областях центральной нервной системы, а также анамнестические данные позволяют решить вопрос о том, какова локализация поражения, и предположить, каков был характер патологического процесса, протекавшего в коре или подкорковой части головного мозга.

Сложные вопросы диагностики речевых нарушений требуют правильной оценки патологических симптомов, характеризующих речевое нарушение.

Достижения логопедии в методах исследования и анализа речевых нарушений, факты, возникающие в процессе специального обучения (преодолеваемость, спецификация приемов и т.д.), позволяют расширить

возможности диагностики в данной области. Диагноз, установленный в процессе комплексного изучения, более точен и более

19

продуктивен для последующих педагогических выводов. При анализе возникновения речевого дефекта логопедия опирается также и на другие области медицины. Как известно, во многих случаях речевые нарушения являются

результатом поражения акустико-гностических процессов. Изучение такого рода поражений осуществляется нейропсихиатрией. И в этой сфере при диагностике оказывается продуктивным комплексный анализ с учетом симптоматики речевого нарушения, устанавливаемый в логопедии с наибольшей полнотой.

Oтоларингология позволяет уточнить диагностику нарушения, исключая или подтверждая наличие понижения слуха. Диагностирование в этой области используется логопедией применительно к нарушениям строения и функции речевого аппарата, к нарушениям голосового и дыхательного аппаратов.

Также важно для логопедического анализа квалифицированное заключение о наличии или отсутствии дефектов артикуляционного аппарата или дефектов слуховой функции как причины нарушения.

В некоторых случаях для установления исходной причины нарушений речи необходимо исследование офтальмологов или нейроофтальмологов. Особенно значительна роль специалистов при тех формах нарушения речи, которые связаны с дефектами зрения и зрительного восприятия. Не менее важны вопросы компенсации с опорой на зрительный анализатор.

Существуют речевые расстройства, которые не могут быть правильно поняты без психиатрического анализа. Таковы случаи невротических нарушений речи, речевых расстройств, сопровождающих шизофрению, и различные формы мутизма. Этиопатогенетический диагноз в этих случаях, конечно, ставится психиатром. Однако анализ речевого синдрома может быть более продуктивно проведен при использовании современных данных логопедии, опирающейся на патопсихологические факты.

Психиатрическое изучение используется логопедией и в случаях реактивных состояний, обусловленных дефектом речи. При комплексном подходе к изучению детей с речевыми нарушениями успешно решаются вопросы дифференциальной диагностики. Часто смешивают, например, сенсорную афазию и тугоухость, алалию и олигофрению; эти и другие диагностические недоразумения могут

20

Проявления речевых нарушений обладают той особенностью, что социальная их значимость неодинакова для разных возрастов. Многие из речевых отклонений попросту не замечаются окружающими до той поры, пока не становятся препятствием к обучению, к выбору профессии.

Сказанное относится, в частности, к недостаткам в овладении звуковым составом слова. В устном общении дошкольника они не играют особой роли и не привлекают к себе внимания окружающих. Между тем в школьном возрасте эти же недостатки ведут к серьезным осложнениям в обучении.

Необходимое условие применения предупредительного воздействия – раннее распознавание признаков аномалии. Но для того чтобы раннее распознавание стало возможным, надо знать состав данной функции и уметь видеть предпосылки ее формирования.

Только благодаря тому, что исследованием установлена роль фонемообразования в усвоении письма, стало ясно, что состояние именно этой предпосылки следует проверять еще у детей дошкольного возраста, для того чтобы предупредить возможность возникновения затруднений письма впоследствии.

Весьма продуктивным в этом отношении оказался системный анализ строения речевой деятельности, позволивший определить роли ее отдельных компонентов и предвидеть, на каких именно процессах скажется недоразвитие каждого из них. Так, например, зная, какую роль в формировании фонематических представлений играет произношение звуков, мы легко можем предвидеть соответствующие затруднения при некоторых отклонениях артикуляции и тем самым верно определить направление предупредительных мероприятий.

Исходя из охарактеризованных выше методологических позиций, сектор логопедии Института дефектологии АПН СССР длительное время вел исследования наиболее распространенных нарушений устной и письменной речи. Психолого-педагогическая направленность исследований привела к пересмотру классификационных представлений, а вместе с тем и к построению новых принципов методики коррекционного обучения.

Накопленные в секторе экспериментальные факты и клинические наблюдения открыли пути разработки мето-

29

дических систем, пригодных не только для индивидуального, но и для фронтального обучения детей с отклонениями речевого развития.

В настоящее время сектором созданы научно обоснованные системы коррекционного обучения как в школьном, так и в дошкольном возрасте применительно к самым тяжелым нарушениям речевой деятельности, многие из которых ранее не поддавались исправлению.

Принципиальная возможность существования единого педагогического подхода к целым группам детей с однородными дефектами речи явилась важной вехой в становлении логопедии как педагогической науки.

Именно эта линия перестройки логопедии находит свое наибольшее отражение в последующих главах данного пособия.

ПРИЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Для того чтобы правильно понять и эффективно воздействовать на речевой дефект, выбрать наиболее рациональные и экономичные пути его преодоления, необходимо уметь выявлять характер речевых нарушений, их глубину и степень, уметь анализировать, какие компоненты речевой системы они затрагивают.

Применительно к каждому конкретному случаю обследование должно быть индивидуализировано с выборочным, в зависимости от характера и тяжести речевого нарушения, использованием заданий. Однако в любых случаях должны учитываться некоторые основные требования.

Как отмечалось, нарушения речи могут касаться разных ее сторон: фонетики, лексики, грамматики. Это значит, что обследование должно быть разносторонним, должно выявить звуковую сторону речи, фонематические процессы, словарный запас, грамматический строй. А у школьников нужно последовать также чтение и письмо.

Принципиальное значение имеет применение системного подхода к анализу речевых нарушений, что предполагает выяснение не только того, какой компонент речевой деятельности нарушен, но и того, какова взаимосвязь его с другими компонентами речи.

Так, например, нарушение звукопроизношения, как известно, может выступать как самостоятельное нарушение, но во многих случаях оно может сочетаться с другими проявлениями недоразвития речи, являясь симптомом более сложного нарушения, охватывающего фонематическую сторону речи, а иногда и общее ее развитие (фонетико-фонематическое и лексико-грамматическое). Таким образом, за схожими внешними проявлениями обнаруживается разная картина нарушения речи, обусловленная разной их природой. Все это должно быть вскрыто в процессе обследования.

Однако в логопедической практике это не всегда учитывается, и до настоящего времени воздействие, применяемое на дефект, определяется часто наиболее заметным внешним признаком (симптомом), не раскрываются его взаимосвязи с другими проявлениями, не учитывается, результатом чего он является, к каким последствиям может привести.

Как отмечалось, каждое проявление речевого нарушения может быть причиной и одновременно следствием

других нарушений. Так, например, недостаточная дифференциация звуков может привести к нарушениям произношения отдельных звуков и задержке развития фонематических представлений у детей, что в свою очередь может сказаться на формировании звукового анализа, а следовательно, на овладении чтением и письмом. Данное положение должно приниматься во внимание при обследовании: обнаружив нарушение того или иного компонента речи, следует проверить, в каком состоянии находятся зависимые от него другие речевые процессы.

Остановимся на методах и конкретных приемах, которые можно полностью или выборочно использовать при обследовании каждого компонента речи – произношения, словарного запаса, грамматического строя, письма и чтения. Использование одного какого-либо метода или приема еще не дает возможности судить о характере нарушения. Лишь сопоставление и сравнение результатов обследования, полученных на основе применения комплекса приемов, направленных на выявление тех или иных компонентов речи, позволяет говорить о дефекте, его глубине. Здесь использованы результаты исследований и опыт работы коллектива сотрудников сектора логопедии и школы-клиники Института дефектологии АПН СССР.

Проведению обследования речи, как правило, должна предшествовать беседа с родителями. Из беседы выясняется, не перенес ли ребенок каких-либо заболеваний, травм, нарушивших нормальный ход речевого развития, каковы были условия воспитания.

Сведения, сообщаемые родителями, помогут разобраться в картине нарушения речи ребенка. При опросе родителей следует обратить внимание на то, какие ими подмечаются недостатки речи: касаются ли они только

32

произношения или распространяются также на словарный запас и грамматический строй, а может быть, относятся только к темпу и плавности. Также необходимо расспросить родителей, испытывает ли ребенок (школьник) затруднения в обучении, в частности при усвоении чтения и письма.

Для того чтобы в дальнейшем при обследовании мож-но было вернее определить причины нарушения, логопед должен представлять себе, как развивалась речь ребенка. Поэтому, опрашивая родителей, необходимо собрать сведения и о том, к какому периоду относится начало развития речи, когда появились первые слова, первые фразы, как шло дальнейшее развитие речи, какой была она к моменту поступления ребенка в школу. При заикании выясняется, когда, в каком возрасте появились первые признаки заикания, в каких условиях заикание усиливается и в каких проявляется меньше.

В беседе с родителями выясняется, каково речевое окружение ребенка, как оно влияет на формирование его речи, нет ли недостатков речи у родных, многоязычия. Важно узнать, осознает ли ребенок свой речевой дефект и как реагирует на него. Отмечается также, обращались ли родители к логопеду, когда, какие были достигнуты при этом результаты.

Если ребенок находился в каком-либо детском учреждении, сведения родителей дополняются педагогическими характеристиками.

Нарушения речи часто обуславливаются снижением слуха. Родители не связывают оба эти явления и, обращаясь к логопеду, часто не упоминают о том, что ребенок плохо слышит. Поэтому, прежде чем начинать обследование речи, следует убедиться в сохранности слуха. Если нет справки о состоянии слуха от отоларинголога, то логопед должен проверить его сам. Проверить слух можно с помощью анализа восприятия шепотной речи. Ребенку произносят отдельные слова или

фразы на разном расстоянии: 5; 4; 3; 2; 1; 0,5 м от ушной раковины. Слова произносятся с различной громкостью: громко, разговорной речью, шепотно.

При нормальном слухе ребенок будет слышать и повторять слова и фразы, сказанные логопедом шепотом на остаточном воздухе (после выдоха) на расстоянии 6 – 7 м от ушной раковины. Ребенок при этом ставится спи-

33

ной к логопеду и повторяет сказанные им слова. Начинать исследования слуха необходимо с близкого расстояния, постепенно удаляясь от ребенка. Если помещение, в котором происходит обследование, мало, то логопед может произносить слова, став спиной к ребенку, что ее ответствует увеличению расстояния вдвое.

При легком снижении слуха ребенок слышит речь разговорной громкости на расстоянии от 6 до 8 м от ушной раковины и шепотную речь на расстоянии до 3 м. При значительном снижении слуха расстояние будет снижаться и соответственно будет уменьшаться возможность различения и повторения слов, сказанных шепотной речью. Восприятие шепота на расстоянии меньше 1 м указывает на значительное снижение слуха.

При подборе материала, предъявляемого для обследования слуха, следует учитывать частотную характеристику слов. Необходимо помнить, что слова, в составе которых есть звуки *р, м, н, в, у, о*, характеризуются низкой частотой и при шепотном произнесении воспринимаются на расстоянии 5 м; слова со звуками *а, и, е*, а также свистящими и шипящими имеют высокую частотную характеристику и воспринимаются на расстоянии 20 м. Кроме того, ребенок должен понимать значение предъявленных ему слов и уметь различать звуки, входящие в их состав. Приступая к обследованию, логопед должен прежде всего составить представление о речи ребенка в целом, о ее полноте, внятности, темпе, плавности и т.д.

Чтобы составить общее представление о состоянии речи дошкольника или младшего школьника, часто бывает достаточно простейшей беседы: «Как тебя зовут? А папу, маму? Где ты живешь? Есть ли у тебя брат, сестра? Расскажи о них. С кем ты дружишь в школе? На чем приехал сюда? А еще какой ты транспорт

знаешь? Был ли ты в зоопарке? Каких зверей видел? Кто тебе больше всех понравился?» и т.д.

Беседу не стоит ограничивать только вопросо-ответной формой. Можно предложить ребенку составить небольшой устный рассказ по картинкам. Задание дается в такой форме: «Расскажи, что нарисовано на картинке». Специально подбираются картинки, сюжет которых ребенок должен пересказать в развернутой повествовательной форме.

34

Материалом обследования может быть также серия картин (3–5) с одним развертывающимся в определенной последовательности сюжетом. Каждая картина отражает какой-либо отрезок сюжета. Картинки либо раскладываются перед ребенком, либо даются в беспорядке, ребенок должен разложить их в последовательности и рассказать содержание всей серии картин, составляя цельный рассказ. В последнем случае можно судить и об интеллектуальных возможностях ребенка.

Следует отметить, что картинка, с одной стороны, подсказывает ребенку, а с другой – сковывает, способствует ситуативное речи. Поэтому наряду с рассказом по картинке следует использовать и прием рассказывания сказки или какого-либо события (например, из жизни школы), имеющих более контекстный характер.

Во время ответов на вопросы, рассказа по картинке, пересказа логопед может установить, имеются ли отклонения в произношении звуков и каких, какова общая внятность речи, ее темп, плавность, насколько свободно ребенок владеет своей речью, может ли самостоятельно воспроизвести нужное повествование, какими при этом видами предложений он оперирует, какие затруднения встречаются при построении фраз, в подборе слов, в правильном их использовании, нет ли аграмматизм.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Уже предварительная беседа, знакомство с речью в целом позволяет предварительно ориентироваться в том, насколько правильно ребенок овладел произношением звуков, какие имеются отклонения от нормы. Но для того чтобы более точно выявить особенности произношения каждого из нарушенных звуков, следует специально и детально их обследовать.

Произношение звуков речи, слов, предложений требует четкой речевой моторики, последовательного и плавного переключения с одной артикуляции на другую и т.д. Поэтому исследованию произношения должно предшествовать изучение состояния артикуляционного аппарата у ребенка. Известно, что даже незначительные отклонения в его строении или двигательной функции могут задержать формирование правильной речи. Иногда эти нарушения могут быть резко выражены, как, например,

35

при парезах или анатомических дефектах и т.д., в других случаях остаются малозаметными и выявляются в основном при тщательном обследовании строения и подвижности органов речи.

Обследование артикуляционного аппарата

В первую очередь обращается внимание на строение губ, нёба, челюстей, зубов, языка.

Логопед смотрит, нет ли дефектов в строении губ, не являются ли они толстыми или укороченными, что нередко затрудняет произношение губных и зубно-губных звуков, нет ли расщелины верхней губы и т.д.

Знакомясь с анатомическим строением твердого нёба у обследуемого, следует учитывать, нет ли разнообразных расщелин, не является ли оно слишком высоким и узким или чрезмерно низким и плоским.

При обследовании зубов выясняется, каковы они по форме и размерам (нормальные, мелкие, крупные и т.д.), по количеству (лишние и недостающие), по

расположению в челюсти (редкие, частые, вне челюстной дуги и т.д.). Учитывается, каков прикус (правильный, открытый передний, открытый боковой и т.д.), каково строение челюстей, не слишком ли выдвинуты вперед нижняя или верхняя челюсти.

При обследовании языка отмечается, нормальный он, или большой и мясистый, длинный и узкий, какова подъязычная связка (нормальная, короткая, приращенная, натянутая), каково строение маленького язычка – не отсутствует ли он, не укорочен ли, не раздвоен ли. Иногда небольшое раздвоение кончика язычка может быть симптомом того, что у ребенка имеется скрытая расщелина нёба. Грубая патология – парез, асимметрия, анатомические дефекты артикуляционного аппарата и т.д. – требует тщательного и подробного обследования.

В ряде других случаев обследование может быть ограничено в зависимости от характера нарушения речи, в частности произношения звуков. Особенно следует отметить отклонения, создающие резкие препятствия для образования правильных звуков.

Так, например, при нарушении в произношении звука *p* следует выяснить, не связано ли оно с анатомическим строением языка, нёба или подъязычной связки. 36

Известно, что слишком большой и мясистый язык, вследствие своей малоподвижности, может явиться причиной неправильного произношения звуков, требующих верхнего положения языка, например шипящих и звука *p*. Слишком высокое и узкое нёбо может служить предпосылкой для дефектного произношения *p*. В этих условиях кончику языка трудно образовать смычку с нёбом. Делает невозможным формирование правильного звука *p* так-же слишком короткая или чрезмерно натянутая уздечка. Неправильный прикус или дефект в строении зубов предрасполагает к межзубному или боковому и другим дефектам произношения звуков.

Наряду с обследованием строения артикуляционного аппарата в детальном изучении нуждается двигательная функция речевого аппарата, его

подвижность. Особое значение имеет выявление подвижности языка. С этой целью ребенку предлагается воспроизвести по показу или речевой инструкции ряд заданий, например: положить кончик языка на верхнюю губу, нижнюю, коснуться высунутым языком правой и левой сторон губ, высунуть язык как можно дальше, затем втянуть его глубоко в рот, показать язык широким, распластанным, узким и т.д. Малая подвижность языка создает трудности артикулирования, лишает ребенка возможности правильно произносить некоторые звуки.

Нарушения двигательной функции языка могут быть незначительными, а могут наблюдаться и более массивные отклонения. Особенно часто они проявляются у детей, страдающих параличами, парезами, а также у некоторой части детей с моторной алалией. В указанных случаях дети с трудом воспроизводят по речевой инструкции и по показу нужное движение, заменяют его другими или производят недифференцированные движения, иногда долго ищут нужное положение языка. Характерным является также неумение быстро выполнить одно движение или невозможность сразу переключиться на второе; при этом наблюдается инертность, упорное застревание на одном движении; отсутствует плавность движения, необходимая для речевого акта.

Даже незначительные отклонения в двигательной функции языка могут привести к речевым отклонениям, например, могут способствовать боковому произношению

37

звуков. Все это должно быть выявлено в процессе исследования.

Недостаточно внятной и выразительной могут сделать речь трудности в двигательной функции губ.

При выявлении подвижности губ можно предъявить задания вытянуть губы широкой трубкой, растянуть их в улыбку, сделать попеременное движение губ – растянуть и вытянуть вперед.

Обследование движения мягкого нёба можно произвести при помощи произношения звука *а*. При этом учитывается, как подымается и опускается нёбо при энергичном произношении данного звука.

При обследовании двигательной функции челюстей обращается внимание на движение нижней челюсти вперед, на оттягивание челюсти назад, на смыкание, сжатие челюстей. Эти функции бывают нарушены в основном тогда, когда у ребенка наблюдаются симптомы псевдобульбарной дизартрии. Исследование артикуляции может обнаружить дефекты, имеющие различный характер и сложность.

Обследование произношения звуков

При обследовании произношения логопед выявляет, как произносится проверяемый звук изолированно, в слогах, в словах и как используется он в самостоятельной связной речи.

Обследование звуков проводится по фонетическим группам. Одновременно с выявлением недостатков произношения звуков проверяется их различение, т.е. возможности их восприятия. Методы, при помощи которых устанавливается, как ребенок различает тот или иной из обследуемых звуков, будут описаны дальше.

Выделяются следующие группы звуков:

1) гласные – *а, о, у, э, и, ы;*

2) согласные 1: а) свистящие, шипящие, аффрикаты (*с, с', з, з', ц, ш, ж, ч, щ*) и звуки *т', д'*, которые нередко смешиваются или заменяются в произношении с указанными звуками; б) сонорные: *р, р', л, л'* и звук *ј* (йот); в) глухие и звонкие: *п–б, т–д, к–г, ф–в, с–з, ш–ж* и мягкое их звучание (за исключением звуков *ш–ж*, кото-

1 Выделяются лишь те группы звуков, которые наиболее часто нарушаются.

38

рые всегда являются твердыми), фриктивный *к*, так как он может смешиваться со звуками *к* и *г*.

Для того чтобы проверить, как ребенок произносит тот или иной звук, ему предлагается произнести этот звук отраженно, т.е. повторить вслед за обследующим. Так выявляется обычно четкость произнесения гласных звуков. Что касается согласных звуков, то они проверяются путем произнесения прямого и

обратного слогов. Произношение мягких фонем выявляется вслед за произношением твердых.

Результаты обследования произношения отдельных звуков фиксируются сразу же за произнесением их ребенком с указанием дефекта. Отмечается, произносит ребенок звук правильно или искаженно, отсутствует звук, замещается другим звуком или два звука (близких) произносятся одинаково.

Покажем, как обычно записываются результаты обследования:

«Звук произносится правильно: с».

«Звук произносится искаженно: с и с' – межзубные».

«Звук отсутствует и постоянно заменяется: ш = с».

«Два звука произносятся одинаково: с и ц = межзубному с'».

Необходимо учитывать, что нередко, умея правильно произносить звук, ребенок в речи может смешивать его с другим звуком, заменять или опускать, а иногда и искажать. На это надо обратить особое внимание при обследовании. Поэтому, проверив произношение звуков в отдельности, необходимо выяснить, как ребенок использует эти звуки в самостоятельной речи.

Для проверки произношения звука в слове используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки.

Картинки подбираются таким образом, чтобы в их название входили то одни, то другие из исследуемых звуков и чтобы они занимали разное положение в слове и находились в разных сочетаниях с другими звуками. Одно и то же слово может служить для проверки произношения нескольких звуков в различных сочетаниях. Напри мер, слово *карандаш* позволяет проверить произношение сразу трех звуков – *к*, *р*, *ш*. Кроме этого, можно попросить ребенка прочесть стихотворение или пересказать прочитанную книжку или сказку, повторить предложение

39

со словами, максимально насыщенными исследуемыми звуками: *У Зины резиновая кукла* (звук *з*), *Рита сорвала розу* (звук *р*), *Сергея уступил старушке место в автобусе* (звук *с*).

Особенно следует обращать внимание на произношение звонких звуков. Нередко можно наблюдать, что ребенок умеет правильно произнести звонкие звуки отдельно, а в речи их не употребляет, или потребляет не всегда, или произносит с недостаточным озвончением. Для того чтобы проверить произношение этих звуков, можно попросить ребенка произнести предложения, насыщенные словами, в состав которых входят звонкие звуки. Например: *Кудрявая березка развесила сережки. В дупле гнездо.* Отмечается также и то, как произносится звук *j* (йот). Для проверки можно использовать отдельные слова или предложения типа: *Коля и Петя – братья и большие друзья. Юля стирает белье.*

Если звук произносится неправильно, то обязательно фиксируется, как именно, если заменяется другим, то каким звуком. Например: «Звук *c* произносится межзубно; звук *ш* заменяется звуком *c*; звук *p* в речи отсутствует». В тех случаях, когда ребенок может повторить звук правильно, но в самостоятельной речи его смешивает, заменяет или опускает, это тоже должно быть отмечено.

Неправильное произношение звуков в словах сопоставляется с недостатками произношения отдельных звуков, что необходимо для составления плана работы по исправлению артикуляции звуков. Исследование произношения звуков может обнаружить дефекты, имеющие различный характер. В некоторых случаях не удается выявить существенных дефектов в произношении отдельных звуков, но в словах они звучат не совсем отчетливо, смазано, артикуляция их недостаточно четкая. Это тоже отмечается в речевой карте.

Выявление недостатков произношения звуков в речи требует большой тщательности, так как от этого зависит выбор методики коррекции их, а следовательно, и успех дела.

Обследование слоговой структуры слова

Неправильное произношение слов в ряде случаев не ограничивается недостатками произношения звуков. У некоторых детей встречаются также нарушения слоговой

структуры слова. Они проявляются в перестановке звуков и слогов («деревь» вместо *дверь*, «сомола» вместо *солома*), в опускании их или добавлении. Все это

приводит к искажению слоговой структуры слов. Чаще всего это наблюдается при произнесении многосложных слов или трудных словосочетаний. Поэтому при обследовании необходимо предусмотреть произношение ребенком слов различной слоговой структуры – со стечением согласных в начале, середине и конце слова, многосложных слов, слов, состоящих из сходных звуков. Сначала ребенок произносит слова самостоятельно, называя предъявленные ему картинки, а затем отраженно.

Вот примерный перечень картинок, которые ребенок должен назвать и которые могут быть использованы для проверки слоговой структуры слов: книга, клубника, скамейка, стрекоза, ствол дерева, гнездо, белка, миска, трактор, трамвай, корабль, термометр, милиционер, картина, корзина, клубок, колобок.

Примеры искаженного произношения слов записываются.

Нарушения структуры могут задерживаться дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Они нередко указывают на то, что у ребенка имеются или имелись проявления общего недоразвития речи.

Обследование уровня фонематического восприятия

Важно выяснить не только как ребенок произносит звуки речи, но и как он их различает.

Необходимо помнить, что если у ребенка в процессе обследования произносительной стороны речи отмечаются недостаточно устойчивое пользование звуками речи, их смещение, одинаковое произношение группы или пар звуков, замены, то это показатель недостаточного различения звуков.

У детей с подобными дефектами могут быть отклонения в овладении чтением и письмом. Исправление недостатков произношения в этих случаях не всегда является достаточным, и, чтобы предупредить возможные в дальнейшем трудности в обучении, даже обследуя дошкольников, необходимо выявлять у них уровень фонематического восприятия, т.е. особенности различения воспринимаемых звуков речи. И лишь на основе выявленных дан-

ных планировать коррекционную работу, которая одновременно с исправлением произношения звуков предупреждала бы возможные отклонения в овладении чтением и письмом.

Для того чтобы выяснить, различает ли ребенок определенный звук среди других звуков, например звук *у* среди гласных *о, а, у, ы* или согласный *т* среди *м, н, т, к, п*, ему предлагается поднять руку, когда он услышит данный звук.

Затруднения в слуховом восприятии выступают с наибольшей полнотой при различении близких по звучанию фонем. Ребенку предлагается повторить такие пары звуков, как *д и т, с и ш, р и л* и др., или слоговые сочетания, состоящие из этих звуков (так называемые оппозиционные слоги), типа: *са–ша, ша–са, са–за, ша–жа, жа–за, ач–ас* и т.д.

Необходимо обследовать все коррелирующие фонемы из групп шипящих и свистящих (*са–ша, жа–за, са–за* и т.д.), звонких глухих (*па–ба, та–да, ка–га* и т.д.), сонорных (*ра–ла*), мягких и твердых (*са–ся*). Особенно тщательно должно быть проверено различие свистящих и шипящих звуков, как наиболее часто смешиваемых, а также звонких и глухих. Следует также установить, не смешивается ли проторный звук *х* со взрывным *к*, что часто наблюдается у детей с фонематическим недоразвитием.

Если сам акт произношения этих слогов нарушен, то следует применить пробу, при которой ребенку предлагается поднять руку, когда он услышит слог *са*, и не поднимать, когда услышит слог *ша, за, ца* и т.д. Если ребенок знает буквы, то можно указать, каким звукам они соответствуют. Можно предложить ему, вместо того чтобы повторять звуки, написать соответствующие буквы или показать их (в этом случае буквы следует предварительно разложить перед ним).

Можно также проверить, как ребенок различает слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу, типа: *день–тень, мишка–миска, забор–запор* и т.д.

Кроме указанных приемов, для проверки различения звуков используются и некоторые пробы на звуковой анализ, которые будут приведены ниже (см. стр. 54).

Усложняя условия, можно попросить ребенка повторить 3–4 звука или простых слога, включающих как раз-42

ные согласные или гласные звуки: *на-та-ка*, *ба-бобу-бы*, так и акустически близкие: *са-ша-за*, *ба-па-да-та*. Этот прием выявляет не только дифференциацию звуков речи, но и удержание последовательности звуков или слогов, их количество.

Данные различения звуков записываются и сопоставляются с данными обследования произношения звуков.

Дети, имеющие отклонения в развитии слухового восприятия, как правило, не могут ни четко повторять эти звуки, ни правильно записать их, ни показать, каким буквам они соответствуют. Правда, могут наблюдаться частичные нарушения, связанные с недостаточным различением одной какой-либо группы звуков или даже пары звуков, при сравнительно хорошем различении других звуков. Однако и эти небольшие отклонения могут затруднять овладение звуковым анализом слова, поэтому обследовать состояние различения звуков следует весьма тщательно. Малейшие затруднения, которые ребенок испытывает в процессе различения звуков и слогов, могут обусловить отставание в овладении чтением и письмом.

ОБСЛЕДОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Наблюдение за свободной речью детей нередко позволяет судить об уровне их словарного запаса. Но в некоторых случаях следует специально обследовать как активный словарь ребенка (что он говорит), так и пассивный (как он понимает речь).

Для исследования словарного запаса применяется ряд специальных приемов: называние предметов, нахождение общих названий, синонимов, антонимов, подбор однокоренных слов, подстановка слов в предложении и т.д., применение которых должно варьироваться в зависимости от возраста ребенка и его речевых возможностей.

Наиболее простым и самым распространенным приемом является называние предметов. Ребенку предъявляются предметы или картинки с изображением

предметов, действий, качеств и признаков, которые он должен назвать. Проверая активный словарь ребенка, логопед показывает ему предмет или картинку и задает вопросы: «Что это? Кто это? Что делает? Какой? Чей?» Ребенок должен назвать предмет или то, что изображено

43

на картинке. Этот прием можно применить для исследования уровня словарного запаса даже у дошкольников. Обычно ребенок с нормальным речевым развитием уже в дошкольном возрасте, имея большой по количеству словарный запас, не испытывает затруднений в назывании предметов, действий, качеств.

Предметы и картинки могут быть подобраны по темам: игрушки, посуда, мебель, одежда, обувь, части тела, животные, предметы домашнего обихода, растения, люди разных профессий, картины природы.

Среди предметных картинок должны быть и такие, где изображены предметы, не очень распространенные в обиходе, но в большинстве случаев известные детям (кресло, этажерка, подоконник, конура, облако, весло, детеныши животных и т.д.).

Другой вариант этого приема – называние предмета по его описанию. Ребенку предлагается вопрос, в ответ на который он должен назвать предмет. Например: «Как называется предмет, в котором подают суп?» («Тарелка, миска».) или: «Как называется предмет, которым расчесывают волосы?» («Расческа».)

Более сложный прием заключается в нахождении общих названий. Ребенку показывают ряд предметов (или их изображения) и предлагают назвать их одним общим словом. Например, старшему дошкольнику или ученику I класса можно предъявить чашку, стакан, блюдце, тарелку и задать вопрос: «Как назвать все эти предметы одним словом?» или: «Как назвать одним словом клубнику, землянику, смородину, крыжовник?»

Ученикам II–III классов предъявляют картинки, изображающие виды транспорта (автомобиль, троллейбус, поезд, пароход, самолет), животных, растения и др., т.е. я предметы, имеющие более сложные обобщенные названия, и спрашивают: «Что это?»

Большое внимание должно быть уделено выявлению объема и особенностей словаря, обозначающего действия или состояния предмета. С этой целью, кроме называния ребенком реальных действий или картинок, изображающих действия, можно использовать и другие конкретные приемы. Вот некоторые из них.

Называние действия по предъявленному предмету. Ребенку предлагается вопрос такого типа: «Столяр что делает?» На этот вопрос он должен

44

светить, назвав действие. Затем можно попросить составить с названным словом предложение. Другой вариант этого приема: сказать, кто как передвигается или в каком находится состоянии. Ребенку предлагают картинку, и он должен назвать изображенные на ней предметы с характерными для них действиями: *щука (плавает), ласточка (летает), кузнечик (прыгает), змея (ползает)*.

Подбор определения к слову. Этот прием используется для того, чтобы выявить, как дети пользуются прилагательными. Инструкцию можно объяснить ребенку, разобрав с ним один-два примера: «Гуча какая бывает?» – «Грозовая». – «Небо какое?» – «Ясное, глубокое» и т.д.

Особое внимание должно быть обращено на употребление детьми относительных и притяжательных прилагательных. Вот слова, которые можно предложить ребенку с просьбой преобразовать их в прилагательные: *стул, крыша, стакан, лес, дуб*. Ученика спрашивают: «Стул какой? (деревянный), а стакан?»

Наряду с указанными приемами учащимся начальных классов можно предложить и другие приемы, цель которых – подобрать синонимы или антонимы к группе слов. Логопед называет слова, а ребенку дается инструкция: подобрать к каждому слову другое, которым можно данное слово заменить. Вот примерные слова, которые можно использовать для подбора синонимов: *осторожность, боец, радость, печаль, врач, ненависть* и т.д. Слова подбираются в основном знакомые детям, но не очень привычные.

Приведем примерные слова, которые можно использовать для подбора антонимов: *холодный, ловкий, ленивый, неуклюжий, толстый, твердый, острый,*

робкий, мокрый, мутный, взволнованный, просторный и т.д. Принцип подбора слов остается тот же, что и для синонимов.

Подбор родственных однокоренных слов. Вот слова, к которым можно подобрать однокоренные слова: *земля, радость, скорость, след, красить* и т.д.

В зависимости от развития ребенка, его возраста указанные приемы нужно усложнять или упрощать.

В том случае, если ребенок не называет нужных слов или называет неверно, следует проверить, имеются ли они в его пассивном словаре. Для этого ребенок должен по-

45

казать предмет или картинку, название которой он путает или не знает. Логопед спрашивает: «На какой картинке нарисована клумба? Покажи, где столяр?» Такую проверку нельзя делать сразу же после того, как ребенок неправильно назвал предмет или не сумел его назвать. Лучше производить ее после проверки всего активного словаря или его части.

Более трудный вариант такой предмет – показ предметов, которые ребенок непосредственно видит и должен сначала найти. Так, например, ему можно предложить показать глаз, ухо, нос, подбородок. Если ребенок правильно назвал предмет или предъявленную картинку, то, значит, он понимает данное слово.

В лингвистике и психологии принято различать в смысловом содержании каждого слова две стороны. Одна из них – относящаяся к номинативной функции слова, т.е. предметная его отнесенность, другая – это система связей и отношений, которая в слове отражается.

Поэтому при обследовании словаря, кроме выяснения его количественной стороны, следует учесть еще одну особенность: понимание значения употребляемых слов. Правильное название предмета еще не означает, что ребенок умеет правильно употреблять это слово в речи, знает его значение, т.е. то обобщение, которое скрывается за данным словом. Поэтому важно вести наблюдение над речью ребенка в целом, выясняя, как пользуется он словами, правильно ли

употребляет их или заменяет другими и т.д. Необходимо записывать все выявленные недостатки словаря, приводя соответствующие примеры.

Обозначение предметов, действий, качеств определенным словом требует достаточно четкого представления о его звуковом составе, прочной связи его с обозначаемым предметом, действием, качеством и возможности легко найти нужное слово при предъявлении соответствующего предмета. Кроме того, необходимо еще из всех возможных качеств предметов с помощью слова выделить специфические, существенные свойства. При нарушении даже одного из этих условий могут наблюдаться трудности в формировании лексического запаса. Они проявляются чаще всего у детей с общим недоразвитием речи. Такие дети пользуются в основном общеизвестными, наиболее часто употребляемыми в обиходе словами и выражения-

46

ми. Многие слова называют в приблизительном, неточном значении. Характерны замены одних слов другими по ситуации, назначению, действию. Например, вместо слова *кондуктор* говорят *кассир*, вместо *почта* – *письма*, вместо *клумба* – *сад* и т.д.

Однако следует иметь в виду, что характер и степень нарушения словарного запаса у детей могут быть различными. Так, например, у детей с элементами общего недоразвития различные недостатки словарного запаса могут выступать менее грубо. У многих из них имеется сравнительно большой словарный запас, однако в активную речь они явно недостаточно вводят новые слова, понятия, представления, приобретенные в процессе обучения. Подбор однокоренных слов часто бывает ограничен двумя – тремя словами, измененными лишь по форме. Редко используются такие части речи, как наречия, относительные прилагательные и т.д.

Словарь детей не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды, воспитания и других причин может наблюдаться богатство или ограниченность развития словарного запаса. Он должен

рассматриваться не изолированно, а в совокупности с другими проявлениями, в частности с особенностями развития фонетического и грамматического строя речи.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Выявление того, как ребенок оперирует сложными системами грамматических высказываний, представляет существенное звено в анализе патологии речевой деятельности и должно занимать одно из центральных мест в процессе обследования.

Беседуя с ребенком, не всегда удастся обнаружить, имеется ли в его речи аграмматизм. В ряде случаев приходится специально исследовать грамматический строй речи.

Один из приемов, который применяется в данном случае, – это с оставление предложений или коротеньких рассказов по специально подобранным сюжетным или серийным картинкам.

Логопед обращает внимание на следующее: дается ли описание содержания картин в форме повествовательной

47

речи или путем перечисления отдельных предметов, изображенных на картинке, без описания действия, качеств, какие предложения – простые или распространенные – использует ребенок, какие части речи при этом употребляет и каково их грамматическое оформление, правильно ли используются предлоги.

Наряду с этим приёмом должны быть использованы и другие наиболее специфичные формы заданий, которые ребенок может выполнить лишь при условии сформированности грамматических структур различных видов предложений. К ним относится составление предложений по опорным словам. Ребёнку говорят три-четыре изолированных слова, например, *девочка, альбом, рисунок*, и дают инструкцию составить предложение, дополнив его соответствующими добавочными словами.

Более усложненный вариант этого задания – составление рассказа по опорным словам. Вот примерные слова для рассказа: *дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая.*

Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке. Ребенку предлагаются слова, из которых можно составить фразу. Например: *на, Саша, лыжах, катается (Саша катается на лыжах); клетки, чиж, из, вылетел (Из клетки вылетел чиж); лес, пошли, дети, земляники, в, и, спелой, набрали (Дети пошли в лес и набрали спелой земляники).* Инструкция: восстановить нужный порядок слов и назвать полученную фразу.

Слова могут быть даны на отдельных карточках. Ребенок, оперируя этими карточками, размещает их в нужном порядке и прочитывает. Более сложно для детей, когда все слова написаны сплошным текстом на одной карточке или даны устно. В этом случае весь процесс построения фразы должен быть выполнен устно.

Приведем примеры, которые можно использовать, если у ребенка в процессе обследования удастся выявить аграмматизм и нужно определить, каков уровень развития грамматического строя речи.

Сначала остановимся на тех приемах, при помощи которых можно выявить, как овладели дети теми морфологическими элементами слова, посредством которых обозначаются разнообразные синтаксические отношения.

48

В первую очередь следует проверить, как используются в самостоятельной речи предлоги. Для обследования умения правильно употреблять предлоги можно применить следующие задания: ребенок должен самостоятельно по выполняемому действию или по картинке составить предложения или вставить недостающие предлоги в данный текст.

Дошкольника можно спросить: «Где лежит карандаш? (На столе, в книге, под книгой.) А теперь? (В коробке.) Откуда взяли карандаш? (Из коробки.) Куда упал карандаш? (Под стол, на пол.)» И т.д.

У детей более старшего возраста следует проверить употребление более сложных предлогов: *из-под, из-за, между, около, через* и др. Для этой цели можно попросить составить предложения по специально подобранным картинкам.

Примерное содержание картинок, по которым следует составлять предложения: мяч лежит под кроватью; мальчик вытащил табуретку из-под стола; ручка лежит между книгой и тетрадь; кошка сидит около дивана.

Можно использовать и прием подстановки пропущенного в предложении предлога. Вот некоторые предложения: *Лампа висит ... столом. Мяч перелетел .. забор. ... угла выбежала собака.*

Нужный предлог может совсем отсутствовать, или ребенку приходится выбирать его среди других, например: *Лампа висит ... столом (под, над, у, около).*

Обследователь обращает внимание на то, как ребенок употребляет предлоги и словосочетания с ними.

После этого нужно обследовать употребление существительных в разных падежах. Предъявляются картинки и ребенку задают вопросы, например: «Чем девочка кушает суп? (Ложкой.) Чем покрыт стол? (Скатертью.) Откуда возвращаются дети? (Из леса, школы.) Где сидит собака? (У забора.) За чем идут дети в лес? (За грибами, ягодами, цветами.)»

Исследуется также употребление падежей в зависимости от числительных. Материалом обследования являются картинки с изображением нескольких однородных предметов (пять яблок, три дерева, пять перьев, два дома и др.).

Проверяется образование множественного Числа от существительных в единствен-

49

ном числе и наоборот. Примерные проверочные слова: *коза, стул, глаза, рот, рукава, воробей* и т.д. Ученику предлагается от каждого слова образовать форму множественного числа. «Я буду называть один предмет, а ты отвечай так, как будто их много. Я скажу стол, а ты – *столы*, я – *рука*, а ты – *руки*».

Более сложный вариант – преобразование слов среднего рода (*гнездо, ведро, озеро, море*) или слов с уменьшительными суффиксами (*котенок, козленок,*

мышонок), в которых для определения числа необходимо изменить не только окончание, но и суффикс.

Следует обратить внимание также на образование формы родительного падежа множественного числа, что составляет значительные трудности для детей с элементами общего недоразвития речи. Материалом для обследования служат слова в именительном падеже: *сумка, блюдо, ложка, вишня, яблоня, ухо, лоб, ноги, ведро*. Задается вопрос: «Много чего? (В саду растет много чего?) (Яблонь, вишен.)»

Для проверки употребления числа при согласовании существительного с глаголом подбираются картинки, изображающие действия. Более сложный вариант этого приема – когда сказуемое относится к подлежащему, выраженному двумя словами, например: *Книга и тетрадь лежат в парте. Петя и Сережа играют в мяч. Девочка и мальчик идут по улице*. Для обследования процессов словообразования можно применить прием образования уменьшительной формы существительного от данного слова. Ребенку предлагается назвать уменьшительную форму слов, например таких, как- *голова, птица, ведро, рука, ухо, лоб, гнездо, зерно, перо*. С дошкольниками можно использовать этот прием в форме игры: «Я буду называть большой предмет, а ты тот же предмет назовешь, но только маленький. Если я скажу – *рука*, ты скажи – *ручка...*»

Использование суффиксов можно проверить и другим приемом – предложить ребенку образовать новые слова по аналогии: *школа – школьник, дача – ..., сапог – ..., рабочий – ..., чертеж – ..., защита – ..., печь – ...*

Можно проверить, как ребенок образовывает прилагательные от данного существ и-50

тельного. Для этого предлагаются отдельные слова, например: *дерево, стекло, железо, бумага, пластмасса, пух*. Из этих слов следует образовать прилагательные. Можно задать вопрос: «Если предмет сделан из дерева, например стол, то какой он?» Если ребенок затрудняется, то ему подсказывается ответ. «Стол деревянный, а крыша?»

Для проверки употребления приставок в глаголах используются глаголы с различными приставками, например: *лететь* – *при-, у-, до-, пере-, вы-*; *ехать* – *при-, у-, до-, пере-*; *бежать* – *при-, у-, до-, пере-*. Ребенку предлагается придумать предложения с этими словами.

Дети с нормальным речевым развитием легко справляются с указанными приемами, а у детей с общим недоразвитием речи или с элементами недоразвития могут встречаться ошибки, указывающие на недостаточно полное овладение точными падежными формами, на смешение форм склонения, на неправильное согласование, управление и т.д.

В зависимости от уровня грамматического развития у одних детей эти ошибки довольно часты, у других проявляются лишь в затрудненных условиях.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Обследование речевых процессов должно включать и понимание речи. Мы уже говорили о том, что при обследовании словарного запаса, если ребенок не может назвать предмет или называет его неверно, необходимо проверить пассивный словарь. Кроме того, указывалось, что должно учитываться, как ребенок понимает значение употребляемых слов.

Следует выявить также, как понимает ребенок простые предложения, которые, как отмечают некоторые авторы, являются основной единицей речи.

Наиболее простой прием при обследовании понимания речи – исполнение ребенком ряда словесных приказов, например: «Возьми книгу. Закрой дверь. Достань тетради и ручку». Этот прием усложняется, если предложить ребенку выполнить сразу два-три действия, сформулированные в одном предложении. При

этом одно действие не должно быть связано с другим, не должно вытекать из предыдущего. Например, ребенку говорят: «Положи тетрадь на стол, закрой двери,

подай стул». Чтобы правильно выполнить инструкцию, он должен воспринять входящие в состав предложения слова и их синтаксические связи.

При обследовании понимания различных предложений основное внимание обращается не только на то, как ребенок воспринимает отдельные слова, но и на то, как он понимает их связь в предложении. Вот приемы, которые могут быть специально использованы для выявления понимания некоторых грамматических форм речи ¹.

Обследование понимания форм единственного и множественного числа существительного. Материалы для обследования – две картинки. На одной из них изображен карандаш, на другой – карандаши. Ребенку дается инструкция: «Покажи, на какой картинке нарисован карандаш (карандаши)».

Понимание форм единственного и множественного числа глагола и прилагательного. При обследовании используются пары картинок. На одной картинке изображен мальчик, сидящий на скамейке, на другой – несколько мальчиков, сидящих на скамейке. На одной картинке – один синий шар, на другой – несколько. Ребенку говорят: «Слушай внимательно. Сейчас я буду говорить тебе о какой-нибудь одной картинке, а ты должен показать, о какой картинке я говорю: «На скамейке сидят На картинке синий ...». Испытуемый должен показать соответствующую картинку.

Понимание форм мужского и женского рода глагола. Материал для обследования – картинки. На одной из них – девочка, поймавшая рыбу, на другой – мальчик, поймавший рыбу, и т.д. Инструкция дается такая: «Девочку и мальчика, которые нарисованы на картинках, зовут одинаково. Девочка – Валя и мальчик – Валя. (Проверяется, понял и запомнил ли это ребенок: «Где Валя? Как зовут мальчика?»). Я буду говорить, а ты будешь угадывать, о ком я говорю – о мальчике или о девочке, и покажешь соответствующую картинку. «Валя поймал рыбу. Покажи, где это? Валя нарисовала дом. Где это?» И т.д.

¹ По материалам исследований Г. И. Жаренковой.

Понимание форм мужского, женского и среднего рода прилагательного. Ребенку даются три картинки, на которых изображены красный шар, красная чашка, красное ведро. Предлагается докончить фразу, показывая картинку: «На картинке – красный (красная, красное) ...» Или: «Скажи, что на картинке?»

Для того чтобы установить, как дети понимают предлоги, можно взять некоторые из них (с пространственным значением): *в, на, под, над, за, из, позади, впереди, между*. Ребенку говорят: «Положи перо на книгу». И т.д. Дополнительный материал могут дать рисунки детей по заданию. Например, ребенку предлагают: «Нарисуй возле дома деревья».

Для обследования понимания падежных окончаний могут быть использованы следующие приемы: перед ребенком расположены три предмета, например ручка, тетрадь, линейка, предлагается показать два из них –ручку и тетрадь. Затем дается инструкция, включающая те же слова в другой форме: «Покажи ручкой тетрадь. Покажи линейкой ручку».

Чтобы выполнить это задание, ребенок должен учитывать не только предметы, обозначенные соответствующими словами, но и те отношения, которые выражены посредством творительного падежа.

Затем предлагается третий вариант указанного приема, для выполнения которого необходимо, чтобы ребенок отвлекся от порядка слов, данного в предложении. Инструкция формулируется таким образом: «Покажи тетрадь ручкой, линейку тетрадью, ручку линейкой».

Для выявления уровня понимания речи, кроме указанных приемов, применяются и другие. Например, ребенку предлагается определить, какая из двух сказанных логопедом фраз правильна: *Весна бывает перед летом* или *Лето бывает перед весной*.

Предлагается сравнить две фразы и сказать, одинаковы ли они: *Мальчик бежит за собакой. Собака бежит за мальчиком*. Или, предлагая фразу *Мальчик бежит за собакой*, спросить: «Кто бежит впереди?» Можно ребенку сказать предложение типа *Я пошел в школу после того, как, сделал уроки* и спросить его,

что мальчик сделал раньше. Или дать такую фразу: *Володя сломал линейку, которую ему подарил Оля* – и выяснить при этом, что

53

было раньше – Володя сломал линейку или Оля подарил ее ему.

Приведенные выше конструкции предложений не могут быть поняты по непосредственному впечатлению, так как они отражают не изолированные предметы, действия, качества, а сложные отношения между ними, выраженные либо посредством флексии, либо при помощи служебных слов или порядка слов в предложении.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ

Особой формой речевой деятельности является письмо и чтение. Как отмечалось, между недоразвитием устной речи и нарушениями письма и чтения существует тесная связь. Поэтому, если у детей в процессе обследования выявляется общее недоразвитие устной речи или отклонения в развитии произношения, нужно обязательно проверить, как эти дети усваивают письмо и чтение.

При этом надо помнить, что не всегда при нарушениях чтения и письма наблюдаются выраженные недостатки устной речи. Необходимо учитывать, что к моменту обучения ребенка в школе фонетические недостатки речи могут быть исправлены, а фонематические трудности продолжают еще оставаться.

Одним из условий развития письменной речи является сознательный анализ составляющих ее звуков, без которого процесс письма является невозможным.

Поэтому, если ребенок допускает в письме много ошибок или совсем не умеет писать, нужно выявить его готовность устно производить анализ звукового состава слов.

Обследование звукового анализа слова.

Если ребенок не обучался в школе, то необходимо в процессе обследования попробовать обучить его, наиболее простым формам звукового анализа, используя для этого объяснения, показ, разбор ошибочных ответов, чтобы выявить готовность к усвоению письма и чтения.

Прежде всего ребенка нужно научить способам различения и выделения звуков из состава

54

слова. Для этого, произнося громко и протяжно звуки *а*, *о* и заставляя ребенка несколько раз повторить их, можно предложить ему найти эти звуки в отдельных словах. На первых порах подбираются слова типа *ус*, *Оля*, *Ася*, где гласный стоит в начале слова и под ударением. Внимание обращается на то, что звук, который ребенок должен различить, будет произноситься протяжно, интонироваться.

Сначала можно познакомить с двумя-тремя гласными, чтобы ребенок мог сравнивать звуки. Затем для различения гласных можно использовать односложные слова, в которых гласная произносится ясно, четко, так как является ударной. Например, спросить: «В слове *ко-о-от* какой звук: *а* или *о*? А в слове *со-о-он*? А в слове *ма-а-ак*?»

Если ребенок не понимает задания и не различает нужного звука в слове, то следует ему подсказать, какой это звук. Постепенно в процессе упражнений он научится различать гласные.

После этого можно предложить для различения согласный звук в различных словах. Ребенок должен узнать слова, начинающиеся на определенный звук.

Приводим перечень примерных слов, среди которых следует узнать начинающиеся на звук *м*: *мама*, *каша*, *дом*, *мука*, *рука*, *мост*, *мак*, *маяк*, *чашка*, *мыло*, *кот*, *мышь*.

Если ребенок справляется с заданием на различение звуков, то можно использовать приемы на выделение звуков из слоп.

Подобные занятия хорошо проводить в форме игры. Так, логопед объясняет ребенку, что его имя начинается с определенного звука (буквы), например со звука

м (Маша, Миша). «А теперь я скажу тебе другое имя, а ты угадай, с какого звука оно начинается. Ты слушай внимательно, этот звук я буду произносить протяжно и громко, а ты его назовешь». Подбираются слова, в которых первый гласный стоял бы под ударением (Алик, Аня, Оля). Ребенок должен ответить, какой первый звук в анализируемом слове.

Затем можно предложить выделить согласный звук. Согласный звук легче выделяется из слова в том случае, если он находится в конечном положении (нельзя брать для анализа слова, оканчивающиеся на звонкие согласные).

55

Ребенку можно показать картинку, где нарисован *мак*, и вместо *мак* произнести *ма...* и спросить: «Все я сказала? Чего недостает в слове?» Если он понял задание, то для выделения последнего звука из слова можно использовать такие слова, как *суп, дом, сук, кот, ус*.

Если ребенок справляется с этими формами звукового анализа, то можно предложить выделить согласный из начала слова или гласный из конца слова, используя знакомые двусложные слова: *мука, сумка, петух* и т.д.

Наиболее сложным является задание, когда ребенок сам должен подобрать слова, начинающиеся с заданного звука. Например, предлагается посмотреть на окружающие предметы, из них выбрать те, которые начинаются со звуков *к* или *м*. Для примера можно назвать несколько слов, начинающихся с другого звука.

Следующий прием – сравнение слов по звуковому составу. Предъявляются картинки и предлагается указать те из них, названия которых отличаются лишь одним звуком, типа *мак–бак, лук–сук*. Можно предложить ребенку устно сравнить слова, отличающиеся одним звуком. Логопед подбирает пару слов и спрашивает: «*Маша* и *Саша* – одинаковые слова или разные? Чем они отличаются друг от друга?»

Все эти задания относятся к наиболее простым формам звукового анализа.

Большинство старших школьников с нормальным речевым развитием легко улавливают объяснения и справляются с предложенным заданием, что же касается детей с недостатками фонетико-фонематического развития или с общим

недоразвитием речи, то тут дело обстоит менее благополучно. При различении и выделении звуков они испытывают значительные трудности.

Если ребенок уже обучался в школе и приобрел некоторые навыки звукового анализа, ему даются более сложные задания. Проверяется, умеет ли он делить предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки, определяются последовательность и место звука в слове.

Ребенку дают для анализа слова и предлагают сосчитать количество звуков в слове, сказать, из каких звуков оно состоит, какова их последовательность в слове, выделить второй, третий, пятый звуки в слове и т.д. Материал-56

лом для обследования служат слова различной сложности. Вот некоторые из них: *дом, кошка, щука, шуба, сумка, куст, гвоздь, карточка, дружба, обезьяна.*

Специальное внимание обращается на то, в какой мере ребенок может выделить звуки, которые он произносит неправильно. Если он допускает замену, то -следует попросить его придумать слова на соответствующие звуки. Это даст возможность определить, обусловлена ли замена трудностями различения звуков или только неумением правильно произносить их.

Хорошим диагностическим приемом является подбор картинок, названия которых начинаются с определенного звука. Но необходимо одновременно давать для отбора и конфликтные картинки, названия которых начинаются со звуков, часто смешиваемых.

Необходимо иметь набор, состоящий из картинок, название которых начинается: 1) с анализируемого звука;

2) со звуков, наиболее часто смешиваемых с заданными;

3) с других, не подлежащих отбору звуков. Например, если предлагается отобрать картинки, названия которых начинаются со звука *с*, то среди них должны быть картинки, названия которых начинаются со звуков *с, з, ц, ш, ж, ч* и *щ*, а также несколько картинок, название которых начинается со звуков *м, н, к, т* и т.д. Если у ребенка имеются хоть малейшие трудности в различении звуков, они при этом обнаруживаются.

Этот прием можно видоизменить, предложив распределить картинки по группам: в одной группе картинки, названия которых начинаются со звука *с*, в другой – со звука *з*, в третьей – со звука *ш* и т.д. Вот примерный перечень картинок, который можно использовать в этом случае: *шар, сани, жук, зонт, шуба, шарф, жука, цыпленок, сапоги, сумка, сани, замок, шапка, голуби, чулки, цепь, шар.*

Для детей, которые в той или иной мере уже овладели навыком звукового анализа, специально подбираются для анализирования слова, не очень часто употребляемые в процессе обучения, многосложные, со стечением согласных, с неправильно произносимыми звуками, типа *скворечник, млекопитающие, лекарство, дружба, гнездо, кастрюля, кораблестроитель.*

Обследуемый фиксирует, насколько легко ребенок

57

может выполнить стоящую перед ним задачу, встречаются ли какие-либо затруднения, в чем они проявляются; умеет ли ребенок различить и выделить звуки, или заменяет их другими, или совсем не справляется с заданием; устанавливается ли последовательность звуков в анализируемом слове и т.д. Чем больше нарушено у ребенка различение звуков (следовательно, и представление о звуковом составе слова), тем труднее он справляется со звуковым анализом, тем больше трудностей он будет испытывать, овладевая навыками письма и чтения.

Обследование письма.

Обследование письменной речи ребенка имеет большое значение, так как помогает выявить не только уровень овладения навыком письма, но и структуру дефекта.

Навык письма проверяется посредством слухового диктанта. Для уточнения характера и причин ошибок дается диктант из слов или фраз, в зависимости от состояния навыка. Текст для диктантов подбирается таким образом, чтобы он, по возможности, отвечал программным требованиям и в то же время включал большое количество слов, в состав которых входили бы звуки, часто нарушаемые в произношении.

Приведем примерные диктанты для I-IV классов.

I к л а с с.

БЕЛКА

Белка живет в лесу. Она часто сидит на сучке. У белки пушистый хвост. У белки теплая шкурка. Она живет в дупле. Ей зимой тепло.

II класс.

ЗИМА

Прошла осень. Начались морозы. Снег покрыл землю, крыши, деревья. В домах топят печи. Вода в реке замерзла. На лед вышли мальчики на коньках. Холодно птицам зимой. Нет зернышек, жуков, червяков.

III класс.

ВЕСНА

На горке появились первые беленькие цветочки. Кусты и деревья его голы, но на ветке орешника видны пушинки. За орешником зацветает ива, ольха и осина. На

58

березе вьют гнезда грачи. Белоносый грач бродит на огороде. Он ищет в грядках червяков. В деревне шумно и весело. Колхозники готовят машины к посеву. В поле уже зеленеет озимая рожь. Весна в разгаре.

IV класс.

Мы свернули на узкую дорожку. Вдоль высокого плетня качалась высохшая крапива. Вдруг показался домик с тесовой крышей и маленьким крылечком. На вершине холма, покрытого зацветшею рожью, виднелась небольшая деревушка. У отлогого берега стояла в воде лошадь и лениво обмахивалась мокрым хвостом. Кузнечики трещали в порыжелой траве. Из-под куста изредка выплывала рыба с золотистой чешуей.

Проверяется также и списывание. Ошибки в диктанте и при списывании с печатного текста сравниваются и сопоставляются. Детям, которые только начали обучаться письму, можно предложить диктант из букв. Ребенку диктуются отдельные звуки, которые в речи детей часто подвергаются смешению или замене. Исследуется, как ребенок пишет слоги или коротенькие слова под диктовку.

Диктуются простые открытые слоги (*ма-, па-, та-, са-, за-, ша-, ра-, ча-, да-, ца-*), закрытые слоги (*от-, ан-, ар-*), слоги со стечением согласных (*ста-, стре-, про-, дви-* и т.д.), отдельные слова (*кот, мука, дом, сок, рот, шар, жук, зима, гудок, грибы, цепь, сушки, стужа, гвоздь, жеребенок*).

Вместо записи слов можно предложить складывать слова из букв разрезной азбуки.

Наряду со слуховым диктантом следует проверить самостоятельное письмо детей, дающее возможность выявить такие ошибки, которые не могут быть обнаружены при письме под диктовку, например аграмматизм (нарушения в построении предложения), недостаточный словарный запас и т.д. Такой способ проверки позволяет также составить представление о том, в какой мере владеет ребенок письменной речью в целом.

При проверке самостоятельного письма предлагаются картинки различной сложности. Тем детям, которые еще недостаточно владеют письменной речью, предлагается составление предложений по несложной картинке, сюжет которой они должны описать, или еще более легкий вид работы: написать название предметов по картинкам или

59

названия предметов и действий, изображенных на них.

Вот примерный перечень предметных картинок, которые можно использовать: *мяч, чайник, цапля, коза, щипцы, кошка, грибы, коньки, ножницы, спички*.

Картинки с изображением действия: мальчик моет руки; девочка чистит зубы; девочка поливает цветы; бабушка вяжет чулки; собака на цепи у забора.

Детям с более развитым навыком письма можно дать самостоятельное письмо по серии картинок с изображением развивающегося в определенной последовательности сюжета. Ученик должен составить и записать небольшой рассказ.

При обследовании письменной речи внимание должно быть направлено как на характер процесса письма (может ли ребенок сразу фонетически правильно

записать слово или проговаривает его по несколько раз, ища нужный звук, и т.д.), так и на встречающиеся при этом трудности и ошибки.

Особое внимание должно быть уделено тому, не делает ли ребенок специфических ошибок на замену букв, указывающих на недостаточность различения звуков, принадлежащих к одной группе или группам, отличающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Сюда относятся замена и смешение свистящих и шипящих, звонких и глухих, *р* и *л*, мягких и твердых.

Кроме того, учитывается, допускает ли ребенок ошибки на пропуски букв, перестановки, добавления, слитное написание разных слов, отдельное написание частей слова. Эти ошибки свидетельствуют о недостаточной четкости звукового анализа, о неумении не только уточнить и выделить звуки из слова, но и определить их последовательность.

Ошибки письма могут говорить о фонематическом недоразвитии, а также об общем недоразвитии речи, одним из проявлений которого они являются. Необходимо уметь дифференцировать их и выявлять. Для более точной оценки используются данные обследования устной речи, а также анализ самостоятельного письма.

О незаконченности формирования процесса грамматического оформления письменной речи свидетельствует неправильное употребление служебных слов, падежных окончаний, неверные согласования слов, опускание или замена предлогов, слитное написание предлогов с после*

60

дующим словом. Эти и другие ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы. В одних случаях они являются следствием плохо усвоенного правила, в других свидетельствуют о фонематическом недоразвитии. Так, ребенок, недостаточно различающий мягкие и твердые согласные, не может усвоить правописание слов с мягким знаком в конце или середине слова, правописание слов с твердыми и мягкими согласными перед гласными. Дети, практически слабо различающие и противопоставляющие звонкие

и глухие согласные, будут делать ошибки на правило правописания сомнительной согласной в середине и в конце слова.

Установив преобладание тех или иных ошибок у обследуемого ученика, нужно выяснить причины этих ошибок.

Необходимо уметь отличать детей с недостатками письма, обусловленными речевой недостаточностью, от детей, у которых недостатки письма вызваны другими причинами, например педагогической запущенностью, влиянием иноязычной речи и т.д., когда ребенок не имеет дефектов в устной речи и не допускает специфических ошибок на замену букв, но делает много других ошибок. В этом случае отставание в письме нельзя относить за счет речевых нарушений.

Обследование чтения.

Обследование состояния чтения производится при помощи специально подобранных текстов. Если ребенок читает плохо, то оно начинается с анализа восприятия детьми букв, т.е. узнавания их.

С этой целью можно предложить ряд букв, среди которых должны быть буквы, соответствующие родственным звукам (свистящие и шипящие, звонкие и глухие и т.д.). Ребенку предлагается назвать буквы, а если это невозможно в силу речевого дефекта, то показать их в словах или подобрать среди букв, написанных рукописным и печатным шрифтом. При этом имеет значение, сразу ли узнает ребенок данную букву, а если возникают затруднения – каков их характер.

Затем исследуется чтение слогов. Сначала предлагается прочесть прямые слоги, потом обратные, со стечением согласных, с правильно и неправильно произносимыми звуками.

61

После этого переходят к чтению слов. Принцип подбора слов для обследования чтения таков: сначала даются самые простые слова, а затем более сложные по звуковому и морфологическому составу и, наконец, слова, менее знакомые детям. Материалом для чтения могут служить примерно такие слова: *Маша, рука, сумка, завод, гудок, школа, журнал, щипцы, здание, стадо, простыня, зеркало, созвездие, мичуринцы, журавль, стички*. Обязательно нужно проверить,

понимает ли ребенок прочитанное слово. Это можно сделать, попросив подобрать к прочитанному слову синоним, объяснить его, включить в предложение, подыскать соответствующую картинку.

Для проверки понимания можно предъявить специальный набор картинок и карточек со словами, сходными по написанию (буквенному составу). Каждый предмет и каждое слово изображены на отдельной карточке. Ребенку предлагается прочесть то или иное слово, напечатанное на карточке, и соотнести с соответствующей картинкой, выбрав ее среди других.

Примерные слова для чтения и соответствующие картинки: *мишка, миска, коса, коза, трава, дрова, корзина, картинка, конфеты, конверты, стол, ствол*, и т.д.

Наконец обследуется чтение фразы и специально подобранных текстов, соответствующих знаниям ребенка, доступных ему по объему и содержанию, но не применяемых в классной обстановке. Обязательно следует проверить, как понимает ребенок прочитанное (ответы на вопросы или пересказ). Особенно это важно в тех случаях, когда при обследовании устной речи выявлен бедный запас слов, элементы аграмматизма.

Обследуя чтение, необходимо отмечать его характер: читает ребенок по слогам или целыми словами или перебирает отдельные буквы и с трудом объединяет их в слоги и слова. Обращается внимание на особенности ошибок: заменяет ли ребенок в процессе чтения названия отдельных букв, соответствуют ли эти замены его речевому нарушению, каков характер других ошибок, каков темп чтения, а также степень понимания читаемого.

Все полученные наблюдения фиксируются. Они помогают уточнить, чем обусловлены недостатки чтения – фонематическими нарушениями речи или общим недоразвитием речи, и найти наиболее радикальные приемы и методы преодоления трудностей в чтении.

При обследовании темпа и плавности речи отмечаются особенности речи, связанные с заиканием.

Логопед обращает внимание на характер задержек при заикании, т.е. выявляет форму заикания: клоническую (ребенок повторяет по нескольку раз первый звук или слог слов) или тоническую (ребенок делает внезапную остановку в середине слова, фразы, чаще всего в начале речи). Формы заикания могут быть смешанными (с преобладанием клонуса или тонуса – клоно-тоническая, тоно-клоническая).

Кроме того, уточняется частота задержек и темп речи – нормальный, быстрый, медленный.

Заикание проявляется неравномерно, оно более резко обычно выражено в самостоятельной речи. Именно с него и начинается обследование заикающихся. Разными вопросами логопед вызывает ребенка на активное высказывание.

После того как у логопеда создается общее представление о характере самостоятельной речи ребенка, нужно перейти к выявлению заикания при чтении, ответах на вопросы и пересказе прочитанного текста. Можно также предложить прочитать наизусть стихотворение.

Все наблюдения, полученные логопедом при обследовании речи заикающегося, фиксируются. Обращается внимание на наличие сопутствующих движений головы, рук, ног, на засорение речи ненужным повторением таких слов, как *это, вот, так сказать* и т.д.

В процессе обследования ребенка заполняется речевая карта, где фиксируются все выявленные отклонения в его речевом развитии.

Приведем для иллюстрации образец речевой карты, который может быть использован в любом логопедическом учреждении.

Речевая карта

1. Фамилия, имя .

2. Возраст .
3. Домашний адрес
4. Кем направлен
 - № школы
 - класс
 - № детского сада
 - адрес
5. Выписка из характеристики школы или детского сада
6. Условия воспитания дома
 - Жалобы родителей
 - Какие отклонения
 - в речи отмечают родители
7. Общая характеристика речи (запись беседы)
8. Состояние слуха
9. Состояние артикуляционного аппарата
10. Темп и плавность речи
11. Речевое дыхание
12. Овладение звуковым составом слова:
 - а) произношение звуков
 - б) произношение слов с различным слоговым составом
 - в) различение звуков (слуховое или фонематическое восприятие)
13. Словарный запас (охарактеризовать и привести примеры)
 - а) ответы на вопросы
 - б) самостоятельное называние предметов и предметных картинок
 - в) рассказ по сюжетной картинке или серии картин
14. Грамматический строи речи (охарактеризовать и привести примеры)
15. Понимание речи (охарактеризовать и привести примеры)
16. Письмо:
 - а) навыки анализа и синтеза звукового состава слов

- б) образцы слухового диктанта отдельных слов и предложений
- в) самостоятельное письмо по картинке
- г) списывание с печатного текста

17. Чтение:

- а) характеристика овладения техникой чтения
- б) ошибки при чтении
- в) понимание прочитанного

18. Заключение

В речевую карту заносятся выявленные отклонения и приводятся соответствующие примеры, характеризующие недостатки произношения, ошибки письма, чтения или образцы аграмматизма в речи. Речевая карта заполняется выборочно в зависимости от тех нарушений, которые были обнаружены при обследовании.

Выявленные отклонения анализируются, сопоставляются и фиксируются в форме заключения.

Заключение – это синтез всех выявленных отклонений в речевом развитии ребенка, т.е. краткий анализ данных обследования, который позволяет сделать прогноз и наметить необходимые педагогические мероприятия.

В дальнейшем в логопедическую карту каждого учащегося систематически заносятся результаты проделанной работы. Намеченный предварительный план работы уточняется, дополняется, а иногда и видоизменяется в зависимости от выявленных в процессе обучения особенностей речи.

В некоторых случаях данные, полученные при первичном обследовании, могут оказаться недостаточно полными; так, например, не всегда удается при сложных формах нарушения речи (особенно у детей, обучающихся в логопедических школах) выявить структуру дефекта или условия, способствующие наилучшей компенсации дефекта.

В условиях первичного обследования ребенка обычно не удается обнаружить отклонения в развитии моторики, а в процессе постановки звуков вдруг начинают

проявляться трудности, обусловленные вялостью артикуляционного аппарата, недостаточной его подвижностью.

Данные, полученные в процессе обследования, затем пополняются фактами, которые обнаруживаются в процессе динамического изучения ребенка в ходе коррекционной работы.

Мы остановились на методах и приемах, рассчитанных на детальное и разностороннее изучение детей младшего школьного возраста, в условиях школьного логопедического пункта, специальных речевых школ и других логопедических учреждений. Эти методы могут быть применены и по отношению к детям старшего дошкольного возраста.

65

Цели и задачи подобного обследования состоят в том, чтобы выявить картину речевого нарушения у ребенка, установить глубину и степень его речевого недоразвития, определить, что является первичным, что вторичным, выяснить, какова взаимосвязь и взаимообусловленность между нарушенными сторонами речи, и в зависимости от обнаруженных результатов спланировать работу, выбрать наиболее эффективные и экономные пути воздействия на дефект. Такое обследование требует большой тщательности и времени.

Наряду с указанным видом обследования применяются и другие. Так, например, если цель обследования – ориентировочное изучение состояния речи детей, то используются избирательно лишь некоторые приемы из описанных выше, так как детального изучения отклонений в речевом развитии производить не надо.

При кратком обследовании надо использовать каждое наблюдение над речью для выводов в нескольких направлениях. Например, можно попросить ребенка что-либо рассказать и в то же время проследить, какие недостатки произношения наблюдаются, каков его словарный запас, нет ли аграмматизмов в речи, нет ли изменения плавности речи и т.д. В процессе такого обследования можно получить лишь предварительное представление о наличии дефекта речи.

Другим будет обследование, когда наряду с выявлением характера речевого нарушения стоит задача дифференцировать собственно речевое нарушение от

нарушений речи, обусловленных снижением слуха или умственной отсталостью, что бывает необходимо в процессе отбора детей для обучения в специальных школах. В этом случае речевой материал можно использовать для обследования слуха и интеллекта. Кроме того, возникает необходимость применять и дополнительные приемы, позволяющие исследовать интеллектуальные возможности детей. В зависимости от цели и конкретных практических задач применяется тот или иной вид обследования.

Глава III. ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования.

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Условно можно выделить **три уровня общего недоразвития речи**, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5-6 лет, а иногда и старше имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Так, вместо *машина поехала* ребенок говорит «биби», вместо *пол* и *потолок* – «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо *дедушка* – «де» и т.д.

67

По своему звучанию лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов (*петух* – «уту», *киска* – «тита»), так и из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний (*воробей* – «жи»).

Одновременно с лепетными словами и жестами на этом уровне развития речи дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, однако, как правило, эти слова еще недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Объединение предметов под тем или иным названием определяется сходством отдельных частных признаков. Так, например, словом *лапа* десятилетний мальчик называл все, с помощью чего живые и неживые предметы могли передвигаться – лапы у животных и птиц, ноги человека, колеса машины, паровоза; словом *лед* обозначалось все, что имело гладкую блестящую поверхность, – зеркало, оконное стекло, гладкая крышка стола; словом *беда* один из детей обозначал все, что связано с неприятными переживаниями, – сделали замечание, не дали игрушку, не пустили гулять, потерялась вещь и т.д.

Ориентируясь на внешнее сходство, дети часто один и тот же предмет в разной ситуации называют разными словами; например, паук на разных картинках назывался то *жук* («сюк»), то *таракан* («тлякан»), то *пчела* («теля»), то *оса* («атя»).

Названия действий очень часто заменяются названиями предметов: *открывать* – «древ» (дверь); *играть в мяч* – просто «мяч», а названия предметов в свою очередь могут заменяться названиями действий (*кровать* – «пать», *самолет* – «летай»).

Фразой на этой стадии речевого развития дети почти не владеют. Лишь у некоторых из них, более развитых в речевом отношении, наблюдаются попытки высказать свои мысли целыми лепетными предложениями, например: «Тетя во бак» (*Тетя, вот бак*); «Папа туту» (*Папа уехал*).

Стремясь рассказать о каком-либо событии, дети оказываются способными назвать только отдельные слова или одно-два искаженных предложения. Например, вспоминая свой поход за грибами, десятилетний мальчик рассказывает: «Маля Митя гиби. Идот. Сем» Это долж

но означать, что маленький Миша ходил за грибами в лес, принес грибы домой и дома их ел.

Небольшой запас слов, имеющийся у детей, отражает главным образом непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Словесное выражение более отвлеченных отношений действительности на этой ступени речевого развития детям почти недоступно.

При глубоком недоразвитии речи еще почти невозможно отметить сколько-нибудь стойкого пользования морфологическими элементами для выражения грамматических значений. Здесь преобладают «корневые» слова, лишённые флексий. Чаще всего это неизменяемые звуковые комплексы, и лишь у некоторых детей, находящихся на этом уровне речевого развития, можно встретить попытки выделить названия предметов, действий, качеств. Так, слово «акой» (*открой*) может употребляться применительно ко всем оттенкам значения – *открыл, откроет, открывает, надо открыть* и т.д.

Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Специальные исследования, проводившиеся в секторе логопедии Института дефектологии, показывают, что это впечатление нередко оказывается обманчивым. В действительности неговорящие дети часто понимают обращенную к ним речь только на основании подсказывающей ситуации, многих слов они не понимают вовсе (*ветка, двор, конура, паук, грива* и др.). Почти полностью отсутствует понимание значений грамматических изменений слова. Выявилось, что дети в обстановке, свободной от ситуационных ориентирующих признаков, не различают форм единственного и множественного числа существительного, прошедшего времени глагола, прилагательного, форм мужского и женского рода. Так, дети одинаково реагируют на словесную просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши», не понимают предлогов, не соотносят с различными ситуациями формы числа глаголов и прилагательных (*бежит–бегут, сидит – сидят, пьет – пьют* и т.д.), не

различают слов *большая – большие, красный – красная – красное, разбил – разбила* и т.п.

Существенную роль на этом уровне понимания речи

69

играет лишь лексическое значение, а грамматические формы в расчет не принимаются.

Наряду с этим можно наблюдать смешение значений слов, имеющих сходное звучание (*рамка – марка, деревня – деревья*).

Переходя к характеристике звуковой стороны речи, следует отметить, что бедность и своеобразие словарного запаса не всегда позволяют точно определить на этом уровне состояние произношения отдельных звуков речи; обнаруживаются такие черты, как непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов (*карандаш – «адас», дверь – «теф», «веф», «веть»*); произношение отдельных звуков часто лишено постоянной артикуляции, вследствие чего точное звучание слов передать невозможно.

Для детей с глубокими степенями недоразвития речи весьма характерна также ограниченная способность воспроизводить слоговые элементы слова. В самостоятельной речи детей преобладают односложные и двусложные образования, а в отраженной речи явно заметна тенденция 'сократить' повторяемое слово до одного-двух слогов (*кубики – «ку», карандаш – «дас»*).

На этом уровне недоразвития речи способность к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова еще не сформировалась вовсе. Лишь у отдельных детей, находящихся на верхней границе данного уровня, можно отметить появление единичных трех- и четырехсложных слов с достаточно постоянным составом звуков. Обычно это слова, часто употребляемые в обиходе. Они составляют своего рода образец, по которому в дальнейшем перестраивается вся речь.

На уровне лепетной речи звуковой анализ слова совершенно недоступен ребенку. Сама по себе задача выделения отдельных звуков оказывается для него непонятной. Привлечь сознание детей к звуковой стороне речи удастся только

после длительной подготовительной работы; попытки обучения грамоте на данном уровне без соответствующей речевой подготовки обычно не дают никаких результатов.

Сформулируем основные положения к характеристике первого уровня развития речи:

1. **Активный словарь** в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь неболь

70

шого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.

2. **Пассивный словарь** шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фразовая речь почти полностью отсутствует.

3. **Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова** еще не сформирована.

Дети, находящиеся на уровне лепетной речи, нуждаются в большой подготовительной речевой работе, прежде чем приступить к систематическому овладению школьными предметами. Такую дошкольную подготовку дети могут получать в подготовительном классе при логопедической школе.

В школьном возрасте дети вовсе не говорящие или находящиеся на уровне лепетной речи встречаются сравнительно редко, в тех случаях, когда неблагоприятно складываются условия бытового общения (неблагоприятная речевая среда, характерологические особенности ребенка и др.). Чаще всего к 7-8 годам дети достигают второго уровня речевого развития.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестом, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств. *Приведем рассказ Вити М., 8 лет, по серии картин «Два козлика».*

«Ижая уска дашечка. Козики дустрета и начеса бадася. Бадаиси, бадаиси, упа воду». (*Лежала узкая дощечка. Козлики идут навстречу и начали бодаться. Бодались, бодались и упали в воду.*)

Как видно из примера, запас общеупотребительных слов становится довольно разнообразным, в нем ясно различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Но недоразвитие речи выступает еще очень отчетливо или даже резко: незнание многих слов, неправильное произношение

71

звуков, нарушение структуры слова, аграмматизм, хотя смысл рассказанного понять можно даже вне наглядной ситуации. Так, вместо слова *чистить* мальчик говорит: «Пальто шотком стряхает»; слово *дворник* заменяется объяснением «Такой дядька пометает дволь».

Иногда дети прибегают к пояснениям неправильно названного слова жестами (*чулок* – «нога» и жест надевания чулка; *полка* – «мыло» – и покальывает, как на полку можно положить вещь, и т.п.). То же самое происходит и при неумении назвать действие; название действия заменяется названием предмета, на который это действие направлено или которым оно совершается. Слово сопровождается соответствующим жестом (*подметает* – «пол» – и показ действия; *режет хлеб* – «хлеб», «ножик» – и жест резания).

Нередко дети заменяют нужное слово названием сходного другого предмета, но при этом добавляют отрицание *не* (*помидор* – «яблоко не»).

Существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, но при этом глаголы могут не согласовываться с существительными ни в числе, ни в роде. Например, на вопрос

«С кем ходил в кино?» ребенок отвечает: «Мама», «Папа». – «Что делал?» – «Я умываца».

Существительные в косвенных падежах в речи детей встречаются, но употребление их носит случайный характер, фраза, как правило, бывает аграмматичной («играет с мячику», «пошли на горке»).

Также аграмматичным является изменение имен существительных по числам – «две уши», «два печка».

Форма прошедшего времени глагола нередко заменяется формой настоящего времени, и наоборот («Витя елку иду» – вместо *пойдет*; «Витя дом рисовал» – вместо *рисует*).

Аграмматизм наблюдается и в употреблении числа и рода глаголов. Встречаются взаимозамены единственного и множественного числа («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел» и др.).

72

Средний род как существительных, так и глаголов прошедшего времени в активной речи детей на этой стадии еще не употребляется.

Прилагательные употребляются значительно реже, чем существительные и глаголы, и притом они могут в предложении не согласовываться с другими словами («Красин лента», «вкусная грибы»).

Предлоги употребляются редко и притом неправильно, чаще опускаются, например: «Я была лелька» (*Я был на елке*); «Собака живет на будке» (*Собака живет в будке*).

Союзами и частицами дети пользуются мало.

На этой стадии речевого развития иногда обнаруживается стремление найти нужную грамматическую форму, как и нужную структуру слова, но эти попытки чаще всего бывают безуспешными. Например, составляя предложения по картинке, мальчик говорит: «На... на... стала лето... лета... лето»; «У дома делеве... дереве».

Понимание речи на этой стадии речевого развития улучшается, появляется различие некоторых грамматических форм, но это различие еще очень неустойчиво.

В определенных условиях на втором уровне речевого развития дети различают на слух и дифференцированно понимают формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, особенно с ударными окончаниями. Здесь происходит ориентация не только на лексику, но и на морфологические элементы, которые приобретают смысловозначительное значение. Становится возможным различие на слух и правильное понимание форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, хотя ошибки при выделении этих форм еще нередки.

Понимание форм числа и рода прилагательных на этой стадии речевого развития почти полностью отсутствует, а значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации.

Таким образом, намечающееся грамматическое словоизменение касается главным образом существительных и глаголов, т.е. тех слов, которые раньше вошли в активную речь детей. Имена прилагательные и слова, относящиеся к другим частям речи, изменениям подвергаются мало. Они используются в той грамматической форме, которая является для ребенка изначальной.

73

Способами словообразования на этой ступени речевого развития дети совсем не пользуются.

На этом уровне речевого развития возможна более точная характеристика звуковой стороны речи. Можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, количество последних нередко достигает 16-20. Нарушенными чаще всего оказываются звуки *с, с' з, з' ц, ш, ж, ч, щ, л, р, р', б, б', д, д', г, г'*.

Для детей с поздним началом речи характерны замены твердых согласных мягкими или, наоборот, мягких согласных твердыми (*пять* – «пат», *пыль* – «пил»). Гласные обычно артикулируются неотчетливо.

Между воспроизведением звуков изолированно и употреблением их в речи часто еще имеются резкие расхождения. Так, умея правильно произносить звонкие взрывные согласные, ребенок смешивает их с глухими (*боты* – «боды», *белка* – «пелька»). Аналогично могут взаимозаменяться свистящие и шипящие, сонорные *р-л* (*подушка* – «бадуська», *репа* – «леба»).

Несформированность звукопроизношения сопровождается затруднениями в произношении слов и предложений, хотя воспроизведение слоговой структуры слова на этом уровне речевого развития оказывается более доступным, чем на предыдущем.

Дети часто могут правильно воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав этих слов является еще очень диффузным. Более или менее правильно передается звуковой состав односложных слов, состоящих из одного закрытого слога (например, *мак*), без стечения согласных. Повторение простейших двусложных слов, состоящих из прямых слогов, во многих случаях не удается, хотя в отдельности звуки, входящие в состав таких слов, произносятся правильно (*пила* – «ля»; *ваза* – «вая» и т.д.).

Еще более ярко выраженные затруднения встречаются при воспроизведении звукового состава двусложных слов, имеющих в своем составе обратный и прямой слоги. Количество слогов в слове сохраняется, однако звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов в слове часто воспроизводится неверно (*окно* – «кано», «ано», «ако», «анек»; *очки* – «атки», «аки» и т.д.).

При повторении двусложных слов с закрытым и пря

74

мым слогом часто обнаруживается выпадение звуков (*банка* – «бака», *вилка* – «вика» и т.д.).

Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слоге. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (*звезда* – «визьга», «вида», «ада» и т.д.).

В трехсложных словах, наряду с искажением и опусканием звуков, встречаются перестановки слогов и опускание их (*голова* – «ава», «ува», «кволя»; *борода* – «адя», «быда», «добора» и др.).

В трехсложных словах искажения звуков значительно более резко выражены, чем в двусложных.

Четырех-, пятисложные слова и сложные слоговые структуры произносятся детьми настолько искаженно, что слова становятся совершенно непохожими на образцы. В ряде случаев происходит укорачивание многосложной структуры (*милиционер* – «аней», «мытате»; *велосипед* – «сипед», «сипек», «апед», «тапитет»).

Произношение еще более нарушается в развернутой речи. Нередко слова, которые отдельно произносились либо правильно, либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с заданным словом (*В клетке лев* – «Клеки вефь», «Кретки реф»).

Недостаточное овладение звуковым составом слова мешает овладению словарным запасом и грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (*грива* понимается как *грибы*, *шерсть* как *шесть* и др.). Дети с этим уровнем недоразвития речи вовсе не усваивают чтения и письма без специального обучения.

Таким образом, к школьному возрасту в большинстве случаев дети имеют значительно большую сформированность речевых средств, чем на стадии лепетной речи, хотя недостатки произношения, бедность словаря и аграмматизм проявляются очень резко.

Второй уровень речевого развития плохо говорящих детей характеризуется следующим:

1. Активный словарь расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых (преимущественно качественных) прилагательных и наречий.

2. Происходит некоторое обогащение речи за счет использования отдельных форм словоизменения. Наблюда-

ются попытки детей изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, однако эти попытки чаще всего оказываются неудачными.

3. На втором уровне речевого развития дети начинают пользоваться фразой.

4. Улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм.

5. Произношение звуков и слов, как правило, нарушено резко. Легко обнаруживается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом.

Дети, находящиеся на этом уровне речевого развития, составляют основной контингент учащихся младших классов логопедической школы. Обучение их в специальной школе ведется по особым программам с применением своеобразных методов.

Встречаются также дети, общее недоразвитие речи у которых значительно менее выражено. Можно считать, что такие дети находятся на третьем, более высоком уровне развития речи.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма, которые будут охарактеризованы в специальной главе.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

Приведем пример устного описания картинки 11-летней девочкой третьего уровня речевого развития: «Деревья растут, и яблоки на них растут. Девочка поливает цветы, мальчик стоит с лепатой. Трава растут. Девочка поливает цветы из ельки (лейки)».

Характерно, что учащиеся 11–12 лет с общим речевым недоразвитием пользуются только самыми простыми предложениями. При необходимости построить более сложные предложения, выражающие, например, цепь

76

взаимосвязанных действий с разными предметами, дети испытывают большие затруднения. В одних случаях они стараются длинные предложения разделить на несколько коротких, в других случаях им совершенно не удается включить в последовательные действия все данные в ситуации предметы. Так, например, ученик не мог рассказать по картинке, что девочка наливает воду из крана в стакан. Он говорит так: «Девочка наливает из стакана воду из крана... из трубы, из крана и в стакан» и т.д. В то же время первоклассники из массовой школы, не имеющие речевых отклонений, легко и правильно составляли предложения по таким картинкам. Иногда они упускают из виду какой-либо предмет, но стоит указать на этот предмет, как предложение свободно дополняется.

У детей с недоразвитием речи в самостоятельных высказываниях очень часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Так, желая рассказать о весне, 12-летний мальчик говорит: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц».

Мальчик понимает, что сначала растаял снег, а потом прошел месяц, но выразить эти причинно-следственные отношения в предложении ему не удалось.

Общее недоразвитие речи этого уровня проявляется прежде всего в познании, неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова. Ошибки такого рода не часты, однако можно видеть, как, не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово, обозначающее сходный предмет (*кондуктор* – «кассир», *кресло* – «диван»). Иногда нужное слово заменяется другим, близким по звуковому составу (*смола* – «зола»).

То же самое происходит и с названиями некоторых мало знакомых детям действий: вместо *строгать* ребенок говорит «чистить», вместо *вязать* – «плести» и т.д.

Иногда дети прибегают к пространным объяснениям вместо того, чтобы назвать предмет или действие.

На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов. Так, например, девочка составляет предложение: *Мать моет ребенка в корыте*. Заменить глагол *моет* глаголом *купает* ей дол-

77

го не удастся. Очевидно, слово *купает* у нее связано с определенной ситуацией (купаться в реке).

Другой ученик (III класс массовой школы) долго не может решить, как надо сказать (по картинке) – *Тетя ставит тарелку на стол* или *кладет, ставит* или *поставила*.

Некоторые слова, хотя и знакомые детям, оказываются еще недостаточно закрепленными в речи вследствие редкого их употребления, поэтому при построении предложений дети стараются обходить их (*памятник* – «героям ставят», *растопливает печь* – «кладет в печку дров и зажигает»). Такие, казалось бы, знакомые глаголы, как *поить* и *кормить*, у многих детей зачастую недостаточно дифференцируются по значению.

Замены слов, как и на предыдущем уровне, происходят как по смысловому, так и по звуковому признакам.

Так обстоит дело с употреблением в речи имен существительных и глаголов, которые составляют наибольшую часть речевого запаса.

Что касается имен прилагательных, то из их числа употребляются преимущественно качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов (*сладкий, теплый, твердый, легкий* и др.).

Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (*мамина сумка, Колин портфель*).

На этой стадии развития речи сравнительно благополучно обстоит дело с употреблением местоимений различных разрядов, но речь очень обедняется из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы.

Учащиеся на этой ступени речевого развития довольно часто пользуются простыми предлогами, особенно для выражения пространственных отношений (*в, к, на, под, за, из* и др.), но и здесь допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться и т.д. Один и тот же предлог при выражении различных отношений может опускаться или заменяться («положить в шкаф», но «играть городки»). Это указывает на неполную сформированность понимания значений даже наиболее простых предлогов.

Можно отметить, что на этой стадии уже возникает потребность в употреблении предлогов, поэтому дети часто предпринимают упорные поиски правильного приме-

78

нения того или другого из них («Я взял книжку у... в... из шкафа»).

Характерно, что с помощью предлогов дети стараются выразить главным образом пространственные отношения. Всякие другие отношения (временные, причинные, сопроводительные, разделительные) с помощью предлогов выражаются значительно реже. Особенно редко используются предлоги, выражающие не только отношения, но и обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около, между, через, сквозь* и др.). Из них более часто употребляется предлог *около* (*около дома, около школы*), значения других мало знакомы детям.

Бедный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризует речь детей на этой стадии ее развития. Эта бедность частично обусловливается неумением различить и выделить общность корневых значений. Отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

К числу таких ошибок могут быть отнесены: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода («висит ореха... одна ореха... орех...

одна орех-ня»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (*копыто* – «копыта», *корыто* – «корыта», *зеркало* – «зеркалы»), склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («пасет стаду», «зашиб копыту»), неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («солит соли», «нет мебели»), неправильное соотнесение существительных и местоимений («солнце низко, он греет плохо»), ошибочные ударения в слове («с пола, по стволу»), неразличение вида глаголов («сели, пока не перестал дождь», вместо *сидели*), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет воды», «кладет дров», «для стенгазета»), неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода («небо синяя», «солнце огненная»). Реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов («мальчик рисуют»).

Особенно заметны затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети

79

могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот (*стул* – «стулы», *брат* – «братья», *уши* – «уша», *пишет* – «пиши», «пишите» и др.).

Неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной. Об этом свидетельствуют примеры подбора однокоренных слов. Так, по заданию подобрать однокоренные слова к слову *озеро* дети подбирают «реки», «моря», по заданию преобразовать прилагательное *вишневый* в родственное существительное (название предмета) дети отвечают «из фруктов», к слову *золотой* в качестве однокоренного подбирают слово «железо». Эти и подобные примеры показывают, что средства фонетического выражения значений и морфологический состав слов еще недостаточно подмечаются.

Не удивительно поэтому, что дети с этим уровнем речевого развития с трудом выполняют школьные упражнения на подбор однокоренных слов. Способы их образования крайне бедны, они часто сводятся к стереотипным изменениям в роде или числе (*снег* – «снеги», *лес* – «лесы», *лед* – «леды», *час* – «часы» и т.п.). Очень редко дети прибегают к более сложным приемам с использованием суффиксов, приставок и т.д. Во многих случаях подбор слов оказывается совсем неправильным. Так, к слову *гриб* подбирается слово «гребцы», *садовник* – «садник», *роса* – «рос» и т.д.

Процесс преобразования слов затруднен и звуковыми смешениями. Так, к слову *город* подбирается в качестве родственного слово «голодный», к слову *свисток* – «цветы» и т.д. В первом случае, очевидно, сказалось смешение *р-л*, во втором – смешение *с* и *ц*.

Понимание обиходной речи на этой ступени значительно полнее и точнее, чем на описанных выше уровнях.

Лишь изредка возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола.

Чаще на этом уровне страдает понимание оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные и другие связи и отношения.

80

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно более сформирована; дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения; в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Прежняя диффузность смешений, случайный их характер исчезают. Поэтому на данном уровне становится возможным не только подготовительное, но и непосредственное обучение чтению и письму. Однако чтение и письмо детей с этим уровнем развития речи оказываются неполноценными.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов

(колбаса– «кобалса», сковорода – «соквоешка»). По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Итак, третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

81

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи.

Следует учитывать, что отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя могут на первый взгляд казаться несущественными, однако совокупность их ставит ребенка в очень затруднительное положение при обучении в школе. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения, несмотря на внешнюю сформированность речи, очень низкая. Правила грамматики в этих условиях усваиваются плохо. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает сказываться на усвоении арифметики и других предметов. Дети с нерезко выраженным недоразвитием устной речи также нуждаются в обучении в специальной логопедической школе. Они обычно поступают во II, III и IV классы и продолжают там учиться до полного устранения недостатков речи. Часть из них, с более высокой границей речевого развития, остается в массовой школе, и тогда эти дети получают помощь на школьных логопедических пунктах.

Недоразвитие речи имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений.

Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе для всех прочих акустических раздражителей. Прямой результат первичного нарушения слухового восприятия – недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы; вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных с

82

органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата.

Непосредственным результатом поражений речедвигательного аппарата является затрудненность артикулирования звуков речи. Возникают недостатки произношения, выраженные в разной степени, однако дело не ограничивается

нечетким звучанием речи. Трудности проговаривания лишают ребенка способности уточнить услышанный звук и, следовательно, яснее воспринять его. Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это в свою очередь препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением.

В тяжелых случаях нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов возникает общее недоразвитие речи (моторная алалия, сенсорная алалия, анартрия, тяжелая дизартрия), в более легких случаях дефекты речи выражаются только в неправильном артикулировании отдельных звуков.

Реже встречаются дети с общим недоразвитием речи, у которых в качестве исходной причины, лежащей в основе недоразвития речи, выступают отклонения зрительного восприятия. Такое явление наблюдается при оптической агнозии, когда, несмотря на нормальное зрение, дети лишены способности достаточно четко узнавать предметы, изображения, формы.

Оптико-гностические нарушения, проявляющиеся в доречевом периоде, затрудняют накопление предметных обобщений, что в свою очередь служит препятствием для нормального речевого развития.

Различная природа речевого дефекта находит выражение в различном соотношении первичных и вторичных отклонений в развитии речи; она также определяет те компенсаторные возможности ребенка, на которые опирается специальное обучение.

Так, при акустико-гностических нарушениях большую роль играет опора на осязательное, кинестетическое и зрительное восприятие. Постепенное накопление оптико-кинестетических представлений о звуковом составе слова

83

подготавливает ребенка к нормальному использованию сохранившихся возможностей акустического восприятия и ко всемерному его развитию.

При компенсации недоразвития речи, обусловленного речедвигательными отклонениями, большую роль играют слуховое восприятие ребенка, вибрационные

ощущения, зрительная рецепция. Одна лишь коррекция артикуляционных дефектов не достигает нужных результатов. У детей с хорошим слуховым восприятием, способных улавливать тонкие нюансы ритмико-мелодической стороны речи, преодоление речевого недоразвития протекает, более благоприятно, чем при пониженных слуховых способностях. Для компенсации оптической агнозии характерна опора на слуховое и кинестетическое восприятие.

Наряду с соотношением нарушенных и сохранных анализаторов в картине речевого недоразвития многое зависит от особенностей личности ребенка: от его чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Недостаточная психическая активность порой достигает степени самостоятельной аномалии. Она выражается то в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, то в крайней медлительности, вялости, безучастности. В том и другом случае имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности, что может привести к отклонениям в речевом развитии. Таким образом, неотъемлемую часть специального педагогического процесса составляет воспитание черт личности, способствующих преодолению дефекта.

Причины общего недоразвития речи – сложный вопрос. Так, например, мы далеки от мысли, что существующее представление о моторной алалии как о нозологической единице отвечает признаку «понимает, но не говорит». В настоящее время уже не представляет сомнений, что моторная алалия должна рассматриваться как сборное понятие, в состав которого могут входить состояния недоразвития речи с различной структурой дефекта. Вопрос о генезисе общего недоразвития речи должен решаться исходя из представления о сложном составе предпосылок, подготавливающих возникновение и формирование речевой деятельности в целом.

Причины общего недоразвития речи не могут быть правильно поняты вне анализа возникновения дефекта.

Этот анализ должен ответить по крайней мере на два вопроса: а) каковы особенности первичного нарушения и связанных с ним последствий; б) каково состояние компенсаторных сил ребенка, зависящих от качества других способностей, от его психической активности.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ПРИ ЕЕ НЕДОРАЗВИТИИ

Развитие речи у неговорящих и плохо говорящих детей, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект,— своеобразный процесс, требующий применения особых методических приемов.

Задача заключается не только в том, чтобы научить детей пользоваться определенными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения.

Выполнение этой задачи тесно связано с развитием познавательной деятельности детей, с выработкой у них умения наблюдать, сравнивать и обобщать как явления окружающей жизни, так и различные явления языка.

У большинства детей с недоразвитием речи жизненный опыт и представления об окружающем мире значительно беднее, чем у нормально говорящих. Отсутствие речи ограничивает общение детей со сверстниками и взрослыми, следовательно, ограничивает одно из самых эффективных средств познания жизни. Учитывая это, следует иметь в виду, что одной из важнейших задач обучения детей с недоразвитием речи, особенно на начальных этапах, является развитие у них вербализованных представлений об окружающем мире, расчлененного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений как предметных, так и тех, в которые вступают предметы в различных ситуациях.

Выполнению этой задачи служат различного рода бытовая и учебная деятельность детей, целенаправленные экскурсии, прогулки и наблюдения за

природой, жизнью людей и животных, собственные действия с предметами, игрушками, картинками, различного рода игры.

Различение, уточнение и обобщения в сфере предметного мира послужат базой для развития активной речи

85

детей. Однако неговорящие дети, прежде чем научиться пользоваться речью, должны пройти известную подготовку, выражающуюся в развитии пассивного речевого запаса, т.е. понимания речи.

В процессе знакомства с окружающим миром дети учатся понимать со слов учителя, воспитателя, других взрослых людей названия предметов, действий, признаков, качеств, с которыми они встречаются, всевозможные словесные просьбы, приказания, вопросы, различные выражения, характеризующие конкретные явления или отношения. Постепенно формируется предметная отнесенность слова и его обобщенное значение.

Формирование пассивной речи имеет в виду не только пополнение речевого запаса новыми словами: на основе понимания жизненных явлений и их словесных обозначений у детей постепенно преодолевается конкретность и недифференцированность словесных понятий, грамматические формы и категории практически наполняются конкретными значениями.

Усвоение лексики и грамматического строя теснейшим образом связано с развитием слухового восприятия, которое у неговорящих детей находится на очень низком уровне. Без навыка свободного различения на слух характерных элементов слова (звуковых, слоговых), их порядка и последовательности усвоения новых, незнакомых слов, грамматических форм и связей оказывается для ребенка малодоступным.

В самой системе формирования речи предусматривается определенное соотношение в развитии лексики, грамматики и произношения. Одновременно с накоплением словаря ведется развитие слухового восприятия и произносительных навыков, что позволяет детям постепенно овладевать звукослоговым составом слов и подготавливает их к различению и выделению морфологических элементов,

следовательно, к практическому усвоению измененных форм слова и связей слов в словосочетаниях и предложениях – последовательно в пассивной и активной речи.

Умение различать, выделять, а затем и правильно произносить составные (звуковые и морфологические) части слова активизирует накопление словаря. Следовательно, преодоление общего речевого недоразвития обеспечивается единством и взаимодействием в раз

86

витии всех сторон речи, ее лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя.

В большинстве случаев неговорящие дети с большим нежеланием и осторожностью включаются в речевое общение – совершенно новый для них вид деятельности. Боясь употребить неправильно слова, неотчетливо их произнести, они часто предпочитают отмалчиваться или отвечают на речь действиями, жестами. Этот момент в педагогической работе с неговорящими детьми надо особенно учитывать, чтобы окончательно не отбить желание общаться с помощью слова.

На первых порах учитель должен сделать вид, что хорошо понимает первые робкие и недостаточно ясные слова ребенка и слушает его охотно. Одновременно необходимо позаботиться о том, чтобы в процессе учебной работы у ребенка появились желание и мотивы говорить.

В этом отношении продуктивными на первых порах могут быть только такие занятия, которые захватывают чувства ребенка. Так, если заставлять его просто повторять за логопедом какое-либо слово («Это книга. Скажи: *книга*»), то можно вовсе не добиться результата, но если дать предмет в руки и предложить действовать с этим предметом (рассмотреть новую книгу с красочными иллюстрациями, найти в ней изображения определенных предметов, сравнить что-либо и т.д.), то у ребенка возникает естественное желание поделиться результатами своей работы или своих наблюдений.

Такие побуждения в процессе деятельности детей, как: «Кто найдет? Кто подметит? Кто сделает? Кто сделает быстрее? лучше? красивее? аккуратнее?» и т.д., активизируют детей и побуждают к высказываниям.

Замечания по поводу неправильно выполненного задания или употребленного слова должны быть очень осторожными, их цель не порицать ученика, а вызвать желание поправить положение.

В дальнейшем, когда речь более или менее разовьется, в процессе учебной работы дети начнут говорить не только по желанию, но и в силу необходимости отчитаться в усвоенных знаниях.

Активная речь формируется постепенно, на основе понимания слышимой речи. Основная задача на первых этапах обучения – «научить разговорной речи по поводу

87

знакомых событий и подвести к несложным описаниям предмета, явления, события.

Вначале происходит как бы односторонний разговор, когда речью пользуется учитель, а ученик отвечает на речь действием, выполнением заданий или другой какой-либо реакцией, указывающей на понимание сказанного.

С накоплением словаря, пусть даже элементарного, необходимо, чтобы дети включались в беседу, в которой слова и элементарные фразы могут дополняться жестами или действиями. Постепенно объем разговорной речи расширяется, однако без специальной работы над словом, грамматическим строем, произношением и звуковым анализом развитие устной речи будет продвигаться очень медленно.

Известно, что нормально развивающиеся дети в живой разговорной речи практически накапливают наблюдения над различными явлениями языка, однако этих наблюдений часто оказывается недостаточно и ставится вопрос о том, что для успешного овладения знаниями по грамматике необходимо расширить устную речевую практику.

В отношении детей с недоразвитием речи вопрос идет не о расширении, а о формировании речевой практики как основы практического усвоения элементарных закономерностей языка. Овладение звуковым анализом на базе развивающегося слухового восприятия, правильного произношения звуков и правильного воспроизведения структуры слова идет через наблюдения и обобщения в области звуковой стороны речи; овладение словом, его лексическими и грамматическими значениями также основывается на практическом умении различать, выделять и обобщать значимые части; практическое овладение различными типами предложений возможно только на основе практических наблюдений над связью слов.

Помогая детям планомерно накапливать наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи, мы развиваем у них чутье к языку и вооружаем средствами, позволяющими в дальнейшем самостоятельно развивать речь в процессе общения.

Важно не только то, чтобы данное слово было правильно употреблено по смыслу, ясно и отчетливо прозвучало, но и то, чтобы это слово иллюстрировало

88

определенную языковую закономерность (например, постоянство звукового состава слов и порядка звуков в слове, родовую принадлежность, выражение категории числа через окончания слов, выражение оттенков значений через приставки в однокоренных словах и т.д.).

Развитие устной речи, всех ее сторон является основной предпосылкой к успешному усвоению учебных предметов. Так, прежде чем овладеть письмом и чтением, дети должны научиться проговаривать слово, анализировать в нем звуковую и слоговую состав, объединять звуки и слоги в слово. Для детей с глубоким недоразвитием речи этот процесс требует длительных специальных упражнений.

Без достаточной подготовленности звукопроизношения и слухового восприятия усвоение звукового анализа, а затем письма и чтения оказывается

недоступным. Бедность словаря и непонимание грамматических форм и выражений приводят к непониманию учебных текстов, условий арифметических задач и т.д.

Развитие разговорно-обиходной и описательной речи у детей

Первый этап обучения

Одной из особенностей детей с глубоким недоразвитием речи является то, что предметный мир ими еще недостаточно познан и расчленен, а слово, как сигнал действительности, имеет очень ограниченное значение.

Учитывая это, на первом этапе обучения следует выдвинуть две основные задачи, тесно между собой связанные и осуществляемые в единстве и взаимосвязи: первая задача – развитие конкретных представлений об окружающем мире, о предметах и явлениях, с которыми ребенок повседневно сталкивается в быту и учебе; вторая задача – развитие понимания тех слов, и выражений, которые отражают знакомую детям действительность, их деятельность в семье и школе (развитие пассивной речи).

89

При выборе путей и средств обучения большую роль играет организация предметных ситуаций, подбор наглядно-дидактического, игрового и иллюстративного материала, использование которого способствует уточнению и активизации словаря, вовлечению в речевое общение. Рисование, лепка, предметные уроки, экскурсии создают широкие возможности для ознакомления детей с окружающим их предметным миром, способствуют формированию связи между словом и образом.

Речевые упражнения сочетаются с различными видами изобразительной деятельности, элементарным трудом, музыкально-ритмическими занятиями.

Речевые умения формируются в связи с выполнением различных действий, которые производятся учащимися по словесным указаниям учителя.

Понимание словесных указаний контролируется ответными действиями детей, при этом не только не исключаются, но поощряются попытки ответить на указания учителя словом.

На первом этапе обучения еще нельзя требовать от учащихся четкого и грамматически правильного словесного ответа на просьбу или указание учителя, но сам он постоянно показывает образец правильной речи.

В процессе действий с различными предметами у детей уточняется и накапливается словарь, развивается понимание различных форм и оборотов живой разговорной речи, формируются первичные словесные обобщения.

Задания, требующие ответа действиями, могут касаться предметов, находящихся в непосредственном поле зрения детей («Покажи классную доску; Покажи, где лежит мел; Положи мел на стол; Подвинь счеты» и т.д.), но могут касаться и тех предметов, которые находятся в других помещениях и в данный момент наглядно не воспринимаются («Принеси из зала бубен и погремушку; Достань из шкафа счетные палочки» и т.д.).

Постепенно речевые инструкции усложняются, от детей требуется умение использовать свой опыт, понять более сложные смысловые связи. Так, например, показывая тетрадь, учитель вначале называет обложку, потом первую страницу, верхнюю строчку и т.д. На своих тетрадях дети показывают то, что называет учитель. Впоследствии подобная инструкция носит более обобщенный характер:

90

«Достаньте тетрадь по письму, раскройте и покажите пальцем верхнюю линейку».

Преодоление наблюдаемых в практике смешений и замещений слов требует, с одной стороны, понимания конкретно-лексического значения слова, а с другой – умения вслушиваться в звучание слов, внимания к изменениям отдельных его элементов.

Наиболее доступными на первых порах являются упражнения по различению слов, сходных по звучанию, но имеющие разный смысл. Так, например, учитель показывает картинки с изображением мальчика, девочки и собачки или соответствующие игрушки, поясняет, что мальчика зовут Вова, девочку – Вава, а собачку – Авва (как у доктора Айболита). Затем эти слова включаются в небольшой рассказ:

«Вова и Вава пошли гулять в сад, с ними побежала собачка Авва. Они долго гуляли. Мама открыла окно и зовет: «Вова, иди! Вава, иди! Авва, иди!»

Ученики каждый раз должны показать, кого зовет мама. Путем специальных дидактических упражнений и игровых приемов уже на первом этапе обучения возможно подвести учеников к различению на слух сходных по названию действий: *несет, везет, купает, копает, катает* и т.п.

Приемы могут быть следующими: вначале демонстрируются и одновременно называются действия – *несет куклу, везет куклу*; затем учитель говорит одно из этих предложений и предлагает выполнить соответствующее действие.

Наряду с этим можно направить внимание детей на сигнальное звучание, отдельных слогов в слове. Подбирается ряд предметных картинок, названия которых состоят из двусложных слов, начинающихся с одного и того же звука, например *роза, рыба, рама, руки*. Выяснив, понимают ли дети конкретное лексическое значение этих слов, учитель предлагает угадать по начальному слогу, какой из предметов он называет: *ры- (ба), ра-(ма), ро- (за), ру- (ка)*. Большое оживление при этом вносит применение игровых приемов (угадавший получает картинку).

По мере усложнения содержания обучения становится возможным выполнение инструкций, содержащих слова со сходными морфемами.

Учитывая, что глаголы, обозначающие противоположные действия, легче усваиваются детьми, если даются попарно, учитель может давать, например, такие задания: «Расстегни пальто (одной кукле).– Застегни пальто (другой кукле); Покажи, у кого расстегнуто пальто.– Покажи, у кого застегнуто пальто». Или,

показывая две картинки, можно сказать: «Покажи, где открыт буфет, где закрыт буфет». И т.п. Умение различать слова на слух создает базу для последующей работы над пониманием различных оттенков значения слов, вносимых приставками. По мере того как развивается слуховое внимание, дети начинают понимать, какое значение в жизненной практике имеет правильное восприятие той или иной формы слова; например: «Возьми конфету» или «Возьми конфеты», «Нарисуй карандаш» или «Нарисуй карандашом», «Вова, лови Веру» или «Вера, лови Вову». И т.д. Подобные поручения позволяют изменять привычные для данной ситуации сочетания слов: «Погладь руку (у куклы).– Погладь рукой (куклу); Возьми ложку. – Возьми ложкой». И т.п.

Развивая понимание речи, нужно помнить о соотношении между пассивной и активной речью, с тем чтобы предусмотреть своевременность перехода от одной формы речи к другой. Понимание речи подготавливает активное ее использование. Этим обеспечивается постепенность и определенная преемственность между этапами обучения. Необходимо, чтобы различные формы обращений учителя не только помогали развитию понимания речи, но и возбуждали у детей потребность в активной речевой деятельности. Надо научить их пользоваться такими элементарными формами устной речи, как краткий ответ на вопрос, подводящий к простому диалогу. Этому предшествует называние демонстрируемых предметов и действий, составление простых нераспространенных и распространенных предложений по картинке, по наглядному действию, повторение вместе с учителем различных считалок, потешек, присловий к различным играм и драма-тизациям. Исходя из реальных речевых возможностей детей, нужно наметить определенный минимум слов, которые они должны употреблять. В первую очередь это слова, связанные с бытовой и учебной деятельностью учащихся, по темам: «Школа», «Класс», «Учебные принадлежности», «Игрушки», «Культурно-гигиенические навыки

ки и самообслуживание» и т.п. Необходимо также предусмотреть некоторое количество слов, типичных для общения и важных для обращения: *дайте, здравствуйте, пожалуйста, спасибо*.

Уточнение значения данных слов связано с формированием расчлененного восприятия, умением выделять предмет и действие из наглядной ситуации. Вначале, демонстрируя какое-либо действие, учитель сам называет его, подчеркивая интонационно. По мере развития произносительных возможностей детей приучают к однословному ответу на вопросы кто делает?, что делает? (подбираются глаголы третьего лица единственного числа).

На занятиях, наряду с демонстрацией действий, широко используются картинки. Поскольку большинство глаголов требует после себя дополнения в винительном падеже, то практическое усвоение форм простого распространенного предложения с прямым дополнением предусматривается уже на первых этапах обучения. Демонстрация действий с различными предметами помогает наглядно показать переходность действия на объект с помощью вопроса *делает что?* Ученикам предлагается выполнить одно и то же действие с различными предметами. Например, предлагая вымыть различные предметы, учитель задает всем вопрос: «Моет что? (Чашку, вилку, ложку и т.п.)» Для ответа подбираются существительные женского рода единственного числа и с ними составляются предложения типа *Коля моет чашку*. Затем проводятся упражнения на сравнение слов в формах именительного и винительного падежей (*чашка – чашку*), и таким образом дети подводятся к пониманию значения измененной формы слова.

Все эти упражнения подготавливают развитие связной речи. Уже на первых этапах возможно показать несколько картинок, на которых изображены лица, совершающие какое-то одинаковое действие (мальчик ест суп, девочка ест яблоко и т.д.). Детям предлагается по картинкам назвать действия, а затем с помощью учителя все высказывания объединяются в небольшой рассказ, например: *Вова ест суп. Вера ест кашу. Коля ест яблоко. Дети обедают*. Используя различные дидактические игры и предметные уроки, учитель учит распознавать наиболее наглядные признаки предметов – цвет, величину, вкус.

Вначале демонстрируются аналогичные предметы, отличающиеся одним признаком (красный шар, синий шар; большой мяч, маленький мяч), а затем используются разные предметы для сравнения их по тем или иным признакам (мяч красный, а шар синий).

В работе с неговорящими детьми большое место отводится развитию дифференцированного понимания вопросительных слов. Недостаточное различение звукового состава слов нередко приводит к тому, что дети смешивают близкие по звучанию, но разные по значению вопросительные слова, например куда? кому? откуда? При обучении детей задавать вопросы создаются специальные ситуации. Так, например, для того чтобы дифференцировать вопросительные слова, учитель дает предмет одному из детей и говорит: «Отдай!» Ученик должен спросить: «Кому?» Давая в руки учащемуся какой-либо предмет, учитель говорит: «Убери». Ученик вынужден спросить: «Куда?» И т.д.

Дифференциация вопросов куда? откуда? может быть связана с пониманием местонахождения и перемещения предметов в игровой ситуации, а также с рассматриванием картинок.

Ряд вопросов может быть связан с изобразительной деятельностью детей: «Что ты рисуешь? Чем ты рисуешь (раскрашиваешь)?» И т.п.

Круг вопросов на первых этапах обучения должен быть ограниченным и касаться только наглядно воспринимаемых предметов, явлений или таких сведений, которые имеются в опыте ребенка.

Для активизации мысли большое значение имеют различные наводящие вопросы, наталкивающие на правильный ответ. Так, в ответ на вопрос: «Что нужно мальчику, когда он идет в школу?» – учащиеся должны подобрать определенные картинки. В случае затруднений учитель спрашивает: «А что он будет делать в школе?» (Читать, писать, рисовать, лепить и т.п.) Или: «А куда он положит книги? (В сумку.) Куда положит карандаши? (В пенал.)» И т.п.

От простейших вопросно-ответных форм обучения, когда от ребенка требуется только, однословный утвердительный или отрицательный ответ,

постепенно можно перейти к диалогу. Усвоение в диалоге элементарных форм речи, простых словосочетаний облегчается направляющими во-

94

просами учителя, выразительной интонацией, наличием наглядной ситуации. Вначале учитель сам может ответить на поставленный им вопрос, чтобы помочь детям преодолеть нередко возникающую заторможенность. Построение этих диалогов на первых порах определяется примерно следующим кругом вопросов: кто (что) это? что делает? куда? кому? где? какой? какая? сколько? зачем? почему? Диалог может быть примерно следующим: «Куда мы ходили гулять? (В сад.) Что мы взяли на прогулку? (Санки.) Что мы делали? (Катались с горы.)» И т.п.

Диалог разговорно-учебного типа может включать такие вопросы: «Кто дежурный? Кого нет в классе? Какая сегодня погода? Что мы делали на первом уроке?» и т.п.

Диалоги широко применяются в различных дидактических играх, типа лото и других, которые проводятся с разными целями.

При обучении речи широко применяются картины. Для начала необходимо брать картины простые по композиции, с ограниченным количеством действующих лиц. Больше всего подходят картины, изображающие отдельные моменты жизни детей, знакомые им предметы или домашних животных.

Если картина используется для уточнения словаря, то выделяемый предмет должен быть изображен в крупном плане, с ярко выраженными характерными для него признаками. Так, например, показывая детям изображение петуха, необходимо показать и дать им возможность рассмотреть, где у него голова, туловище, крылья, ноги, гребешок, клюв, глаза, борода. Если ставится цель уточнить названия действий или состояний, картина должна быть динамична, оправдывать постановку, например, таких вопросов: «Что делает петух?» (Клюет, бежит, поет.)

Чтобы научить детей правильно рассматривать картину и понимать ее содержание, учитель может, показывая картину (например, «Зимние забавы»), сам рассказать ее содержание. При этом нужно расчленять рассказ на отдельные эпизоды. После рассказа задаются вопросы: «Покажите, кто лепит бабу? Что

делают дети на горе? Кого везет девочка в санках?» И т.п. Работу с картиной надо строить так, чтобы она вызвала эмоции и интерес к изображенному явлению.

Самостоятельное составление рассказа при помощи

95

вопросов учителя обычно относится ко второму периоду обучения, когда дети овладели уже некоторыми произносительными навыками.

Второй этап обучения

Ко второму этапу обучения неговорящие дети подходят уже с некоторым запасом речевых средств, которых, однако, еще далеко не достаточно, чтобы начать обучение по нормальной школьной программе. Усвоение, основ наук предполагает известный уровень развития речи – умение правильно и отчетливо называть предметы, действия, признаки, качества и состояния, умение отвечать на вопросы, самостоятельно строить предложения и несложные высказывания, умение производить элементарные формы звукового анализа.

Такого уровня речевого развития неговорящие дети ко второму этапу обучения еще не достигают. Их основной речевой запас остается пока пассивным, а в активной речи используется лишь небольшое количество бытовых слов, необходимых в повседневной жизни. Только у некоторых детей возникает попытка высказать свои мысли (чаще просьбы) элементарной фразой, как правило, аграмматичной.

Следовательно, на втором этапе обучения продолжается интенсивная работа по развитию понимания речи, но, в отличие от первого этапа обучения, здесь ставится задача активизации пассивного словаря и практического овладения наиболее простыми формами словоизменения. Выполнению этой задачи постоянно сопутствует дальнейшее расширение пассивного словаря на основе знакомства с окружающей жизнью. В связи с постепенно развивающимся пониманием измененных форм слова на этом этапе дети учатся практически пользоваться словосочетаниями и несложными предложениями.

Содержание и методы обучения на этом этапе предусматривают развитие элементарных форм устной речи, умения правильно называть предметы, действия, признаки и т.д., развитие умения ответить на вопросы (однословно, а затем и полно), высказать просьбу, кратко сообщить что-либо о себе, о своей учебе, задать простой вопрос.

Материалом для развития речи детей служит близкая, непосредственно окружающая их действительность, изу-

96

чение которой происходит в системе определенных тем. Сюда входит знакомство со школой, со всеми помещениями, знакомство с оборудованием класса и учебными принадлежностями, наблюдения за сезонными явлениями природы, знакомство с некоторыми домашними и дикими животными, птицами, самообслуживание детей и правила личной гигиены, знакомство с пришкольным участком и ближайшей улицей, беседы о семье, дни красного календаря и т.д.

По каждой из намеченных тем продолжается уточнение и накопление конкретных понятий, формируется предметная отнесенность слова.

В этот период дети должны научиться различать и называть предметы и действия, выделять и называть некоторые признаки и качества предметов и действий, различать предметы по их назначению, цвету, форме, вкусу, температуре и т.д.

В связи с этим усваиваются некоторые слова, характеризующие, например, качество действия (*хорошо, плохо, высоко, низко, далеко, близко* и т.д.), выражающие некоторые пространственные отношения (*начало, конец, середина, верх, низ*), а также некоторые простые предлоги (*в, на, под*), служащие для выражения пространственных отношений (правильно ответить на вопросы где? куда? откуда?).

Одновременно усваиваются личные местоимения в единственном и множественном числе и притяжательные местоимения *мой, моя, твой, твоя, наше, ваше*. Дети учатся соотносить личное местоимение с существительным, которое оно заменяет.

В связи с усвоением конкретных значений слов следует и в этот период продолжать работу по различению названий предметов, действий, признаков, причем для этого лучше всего использовать всевозможные действия учащихся с предметами. Наряду с этим следует начать работу по уточнению значений слов. На этой стадии дети способны понять, что словами могут обозначаться различные предметы или действия.

Развитие словарного запаса детей должно протекать в тесной связи и взаимодействии с развитием произношения. Умение различать на слух звуки и их последовательность в слове, правильно и отчетливо произносить слово будет способствовать накоплению различного рода на-

97

блюдений за языком, что в дальнейшем положительно скажется на самостоятельном развитии речи детей в процессе общения.

Употребляемые слова на этом этапе обучения по возможности должны сразу приобретать правильную звукослоговую оформленность (с учетом произносительных возможностей детей) и лишь некоторые могут временно произноситься приближенно.

Для накопления активного и пассивного словаря детей и развития самостоятельной разговорной речи используются разнообразные методы, достаточно известные в общепедагогической литературе. Это экскурсии, наблюдения, участие детей в доступных трудовых процессах, самообслуживание, выполнение разнообразных заданий, требующих различных действий с реальными предметами, с игрушками, с картинками, тематические игры, рисование, лепка, выполнение поделок из бумаги, картона и др.

Наряду с этими методами, требующими активных действий самих детей, учитель читает сказки, рассказы, стихотворения. В дальнейшем по этому материалу можно разучивать с детьми небольшие инсценировки.

Проведение всех этих видов работ с неговорящими детьми своеобразно. Наблюдательность у таких детей, как правило, еще не развита, поэтому нужно учить их подмечать характерные признаки и свойства предметов, явлений.

Название предмета произносится отчетливо, так, чтобы в нем ясно слышались все его звуковые и слоговые элементы, но с соблюдением правил орфоэпии. Поскольку воспроизведение слов само по себе представляет для детей большую трудность, нередко приходится прибегать к вспомогательным средствам (отхлопывание слогов или «раздвигание» слова по слогам).

Когда конкретные названия будут детьми первично усвоены, необходимо закрепить их в самостоятельной речи. Обычно это делается с помощью вопросов кто (что) это? какой? какая?, но на первых порах необходимо, чтобы в своем ответе ребенок опирался на наглядность, поэтому подбираются такие предметы, действия, признаки и качества, которые могут быть продемонстрированы как при пассивном усвоении их названий, так и при закреплении этих названий в активной речи.

В большинстве случаев неговорящие дети с большим

98

трудом подходят к словесным ответам на вопросы, поэтому необходимо позаботиться о том, чтобы занятия были посильными для них и в то же время интересными, с положительной эмоциональной окраской.

Так, например, если просто предложить ребенку назвать какой-либо предмет, ответ может вызвать затруднение, нежелание делать усилие для припоминания и произнесения трудного слова. То же задание, предложенное в форме загадки, выполняется с большим интересом, нужное слово воспроизводится значительно легче. Или: если показать ряд игрушек и предложить последовательно называть их, задание не вызовет большого желания говорить, но если спросить, какая из игрушек кому больше нравится, кому какую хочется сделать самостоятельно, чтобы подарить маме, брату, сестре, дети охотно начнут выбирать игрушки и называть их. Можно при этом отобрать наиболее простые поделки и приступить к их выполнению. Задавая во время работы учащимся разнообразные вопросы: «Что это у тебя? Что ты сейчас делаешь? Какую (полоску) возьмешь?» и т.д., учитель организует живой разговор и одновременно учит правильно называть предметы, связанные с ними действия, их качества и признаки (величину, форму), обозначать словом пространственное расположение частей.

Для активизации речи детей можно использовать целый ряд игровых моментов – всевозможные лото с постановкой во время игры вопросов (например, понятно описывается предмет; дети должны отгадать, о чем или о ком идет речь, назвать этот предмет и сказать, у кого он есть), различные диалоги с Петрушкой, когда Петрушка не знает, как правильно ответить на вопрос, а дети ему подсказывают, воспроизведение какой-либо ситуации в виде макета и т.д.

Обсуждение экскурсии также позволяет уточнить ряд названий предметов, действий, признаков, качеств, сравнить предметы по различным признакам. Вопросы учителя при этом активизируют мыслительную деятельность детей, их память и внимание. По впечатлениям от экскурсии хорошо сделать рисунок, аппликацию, макет, использовать лепку из пластилина, поделки из бумаги и картона. Все эти виды работ дают возможность продолжить живой разговор по поводу увиденного, закрепить лексическое значение и произношение слов, подвести

99

детей к описательным формам речи, когда требуется самостоятельно рассказать о предмете. Развитие описательной формы речи начинается с более или менее развернутых ответов на вопросы, которые формулируются с помощью учителя. Вначале дети приучаются вслушиваться в вопрос, понимать его и правильно отвечать на него краткой фразой, которая по возможности отрабатывается и в произношении (если это оказывается еще недоступно, учитель сам показывает правильный образец произнесения фразы). В дальнейшем проводятся упражнения по постановке вопросов самими детьми.

Вслед за вопросами кто? что? что делает? что делают? какой? к а к а я? к а к и е?, подготавливающими употреблением начальных форм слова (названия предметов, действий, признаков), простых словосочетаний и предложений (*дом большой, Вова рисует*), вводятся другие вопросы, требующие понимания измененных форм слова и их связей в предложении.

Для практического накопления средств разговорной речи с использованием измененных форм слова целесообразно организовать вопросо-ответные беседы по

поводу знакомых предметов и ситуаций, причем вопросы можно предлагать в следующем порядке:

а) вопросы, выясняющие положение предметов в пространстве и место их перемещения (куда? где?); одновременно будут практически усваиваться и соответствующие предлоги;

б) вопросы, требующие установления принадлежности предмета лицу (у кого? чей? кому отдать? отнести?);

в) вопросы, требующие сравнения предметов (похожи? не похожи? одинаковые? разные?) и количеств (сколько? – много, мало, где больше? меньше?);

г) вопросы, требующие оценки действия (как?), выяснения времени и сезона (когда?).

Понимание всех этих вопросов, умение дать на них ответы, умение при необходимости задать вопрос значительно расширяют возможности речевого общения.

На этой стадии обучения дети еще не смогут давать правильных, развернутых, грамматически оформленных и четких ответов на все указанные вопросы, требующие

100

выяснения причины события. Во многих случаях полные ответы потребуют употребления сложных предложений («Почему произошло ...?» – «Это произошло потому, что ...»), совершенно незнакомых детям. Достаточно будет, если ребенок ответит на поставленный вопрос одним словом, словосочетанием или короткой фразой («Почему тает снег?» – «Тепло»; «Солнце греет»; «Наступила весна»), но научится слышать и правильно понимать его. В то же время учитель показывает образец полного и четкого ответа и тем самым подготавливает детей к пониманию сложных предложений в текстах и к активному использованию их в речи.

Формирование разговорной и описательной речи неразрывно связано с усвоением грамматических форм и категорий, однако усвоение их только в разговорной речи происходит крайне слабо, поскольку у детей недостаточно

развито слуховое восприятие, слабая направленность на звуковую сторону речи и недостаточная речевая активность. Требуется специальная работа по формированию грамматического строя речи.

Усвоение грамматических форм и категорий подготавливается развитием пассивного и активного словаря, звукопроизношения и слухового восприятия. На этой базе учащиеся подходят к пониманию значений измененных форм слова и к выделению звуковых и морфологических элементов слова, образующих новую форму

Уже в процессе накопления словаря следует специально останавливать внимание на некоторых, наиболее доступных и легко различаемых на слух грамматических формах слова. К их числу можно отнести существительные мужского рода с основой на твердый согласный (*стол*) и женского рода с окончанием в единственном числе на *а* (*доска*). Называя соответствующие предметы, учитель специально показывает разницу в звучании этих слов и соотносит их с местоимениями *мой–моя, он–она*, с числительными *один – одна*. К родовым окончаниям учитель возвращается каждый раз, когда приходится называть предметы (*чей карандаш? чья ручка?*), дети приучаются сопоставлять окончания местоимений *мой, моя*, числительных *один, одна* и существительных мужского и женского рода, глаголы первого и третьего лица единственного числа настоящего времени, обозначающие знакомые действия и состояния, а также глаголы повели-

101

тельного склонения, выражающие просьбу, приказание (*я пишу, он пишет, подай, положи*); единственное и множественное число хорошо знакомых существительных и некоторых глаголов настоящего времени (*книга – книги, сидит – сидят*).

Все эти грамматические формы обобщаются с помощью вопросов *кто? что? что делает? что делают?* при составлении простых нераспространенных предложений. Сначала дети только слушают, как учитель распределяет слова по вопросам, а затем и сами ставят вопросы к словам.

После того как эти формы слов будут достаточно практически усвоены, внимание детей направляется на существительные единственного числа в винительном падеже, а затем в творительном падеже (*читает книгу, копает лопатой*). Окончания винительного и творительного падежей сравниваются с окончаниями именительного падежа существительных. Теперь уже можно провести ряд закрепительных упражнений на составление простых предложений с дополнениями в указанных падежах. Предложения должны четко проговариваться, слова в них распределяются по вопросам, падежные окончания выделяются интонацией, дети могут сказать, какой или какие звуки слышатся в конце слов, взятых в косвенных падежах (*книгу-у, лопатой-ой, карандашбм-ом*). Затем можно перейти к распространению предложений словами-определениями, взятыми в именительном падеже. К этому времени дети научились выделять и называть некоторые признаки предметов, хотя еще и немногие. Эти слова следует также включать в предложения (*У Вовы новая книга; ,У Вовы красный карандаш*) и учить детей сопоставлять окончания вопроса и прилагательного, а также согласовывать существительные и прилагательные. Далее прилагательные согласуются с существительными в винительном и творительном падежах (*Читает новую книгу; Копает острой лопатой*).

Первоначальное овладение перечисленными выше грамматическими формами и связями в сочетании с некоторым, хотя и элементарным, опытом разговорной речи составляет основу для развития речи на последующих этапах обучения.

Переход к новому этапу обучения подготавливается уже в этот период не только тем, что дети приобретают

некоторый запас активных речевых средств, но и тем, что в пассивной речи они знакомятся с более сложными грамматическими формами. В частности, на этом этапе обучения выделяется дательный падеж существительных, сложное будущее время знакомых глаголов, начинается работа по усвоению элементарных способов словообразования, таких, например, как образование слов уменьши-

тельно-ласкательного значения от основ хорошо знакомых существительных (*стол – столик, гриб – грибок*), глаголов от основ хорошо знакомых названий, действий с помощью приставок (*закрывать, открывать*); однако в этот период дети не столько усваивают самый способ образования новых слов, сколько практически подбирают некоторые однокоренные слова и учатся в них вслушиваться.

Таким образом, в результате второго этапа обучения дети должны овладеть примерно следующим объемом разговорной и описательной речи в пределах пройденных лексических тем и ближайшего обихода:

а) называть свое имя, фамилию, имена товарищей, знать имя и отчество учителя, сказать, кто дежурит, кого нет на занятиях;

б) уметь обратиться с просьбой в процессе занятий, используя слова: пожалуйста, спасибо;

в) сказать о своей учебной деятельности (написал, выучил, сделал);

г) называть знакомые предметы в единственном и множественном числе, действия в единственном и множественном числе в настоящем и прошедшем времени;

д) называть характерные признаки знакомых предметов по форме, цвету, величине, назначению, вкусу, температуре;

е) характеризовать действие (как оно выполняется), используя для этого знакомые наречия?

ж) уметь ответить на вопросы по знакомой теме простыми нераспространенными предложениями, знакомыми словосочетаниями и распространенными предложениями с дополнениями, выраженными существительными в винительном и творительном падежах, с определениями, выраженными знакомыми прилагательными; самостоятельно построить такие предложения, правильно согласовывать в них слова;

103

з) уметь вести беседу по знакомому и понятному материалу с помощью вопросов учителя;

и) уметь описать хорошо знакомый предмет двумя-тремя предложениями знакомого типа.

Поскольку формирование перечисленных навыков проходит в живом общении, при котором используются различные формы речи, активная речь некоторых детей может быть шире указанного минимума, по эти первоначальные требования практически должны быть усвоены достаточно сознательно в опыте разговорной речи.

Понимание речи будет шире самостоятельной устной речи. Самостоятельная речь на этом этапе остается бедной и часто аграмматичной, наряду с правильно употребляемыми словами, сочетаниями и предложениями еще встречаются приближенное произнесение слов, выраженные нарушения звуковой и слоговой структуры слова.

Третий этап обучения

Третий этап обучения рассчитан на детей, имеющих некоторый расчлененный словарный запас и уже начавших практически пользоваться не только отдельными словами, но и несложными фразами (см. второй этап обучения). Однако задача развития лексико-грамматического строя и формирования речевого опыта на этом этапе обучения не только не снижается, но, наоборот, еще больше расширяется по объему, на новом уровне ведется знакомство с окружающей жизнью.

На третьем этапе обучения в качестве основной задачи можно выдвинуть развитие связной речи на основе дальнейшего расширения словаря, практического овладения формами словоизменения и способами словообразования, различными типами словосочетаний и предложении.

В содержании обучения на этом этапе планируется повторение той программы по развитию лексико-грамматического строя, которая намечается для детей с более низким уровнем речевого развития. Это касается уточнения

конкретных лексических и грамматических значений слов, обозначающих предметы и явления окружающей жизни.

104

В дальнейшем объем проходимого материала расширяется, темп работы увеличивается, так как дети к этому времени приобретают некоторый опыт пользования устной речью. Прежде всего расширяется объем разговорной речи; беседы с учителем, воспитателем, с товарищами не ограничиваются элементарными вопросами и ответами, а все больше и больше приобретают характер живого коллективного обсуждения тех или иных событий, явлений, наблюдений.

Побуждающая роль учителя в организации живой беседы и на этом этапе обучения имеет большое значение, так как дети еще не всегда охотно вступают в разговор. Необходимо заинтересовать их темой, мобилизовать внимание и память, вызвать у них желание говорить, поэтому каждый вопрос учителя должен быть продуман.

Основой для организации разговорных занятий служат постепенно расширяющиеся знания детей об окружающей жизни в соответствии с намечаемой тематикой. Так, например, вначале дети ведут элементарные наблюдения за явлениями природы, выделяют характерные признаки лета, осени, зимы, весны. В дальнейшем прохождение «сезонных» тем предполагает не только такие наблюдения, но и более подробное знакомство с трудом людей, с жизнью зверей и птиц, с некоторыми видами игр и спорта в разные времена года. Затем, в связи с этими темами, в общем виде начинается изучение некоторых распространенных пород деревьев, кустарников, полевых цветов, грибов, ягод, полезных и сорняковых растений, некоторых овощей и т.д.

Тема «Труд и быт человека» начинается на первом и втором этапах обучения. Дети знакомятся с самыми близкими, доступными наблюдению и непосредственному участию видами труда в помещении, во дворе, на улице. В дальнейшем знакомятся с городским транспортом, с магазинами и т.д. Дети более

внимательно наблюдают картины городской и деревенской жизни, новое строительство.

Практические действия с предметами, участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за теми или иными жизненными явлениями позволяют учащимся формировать реальные понятия о явлениях, связях и отношениях предметов и явлений, дифференцировать предметы окружающей жизни и делать обобщения по тем

105

или иным признакам. Одновременно дети учатся понимать слова и выражения, относящиеся ко всем тем сторонам жизни, с которыми они знакомятся.

Методы, которые используются для знакомства с окружающим миром и развития пассивной речи, должны активизировать мышление детей и одновременно направлять их внимание на выражение различных реальных отношений в языке.

Дети с недоразвитием речи значительно больше, чем ученики массовой школы, нуждаются в работе по формированию конкретных понятий. Экскурсии и различным образом организованные наблюдения являются одним из важнейших средств достижения этой задачи. Роль учителя в этих видах учебной деятельности не должна сводиться к простой передаче готовых знаний. Необходимо ставить детей перед проблемными ситуациями, которые требовали бы самостоятельных (коллективных) размышлений, сравнения предметов, явлений, выделения общего и отличного и т.д.

К числу методов, которые способствуют развитию конкретных и обобщенных понятий и представлений, относятся и такие, как участие детей в доступных трудовых процессах (работа на пришкольном участке, уход за животными и растениями, уборка помещений, самообслуживание в столовой, в спальне и т.д.); выполнение различных указаний и просьб, с которыми обращаются взрослые; тематические игры, специальные занятия с наглядной демонстрацией предметов, действий, признаков, качеств; предметные уроки; выполнение заданий, требующих различных действий с предметами (группировка по ситуации, по

назначению, по признакам и т.д.); выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков и т.д. (с помощью картинок).

Используя различные приемы и методы работы на занятиях по развитию лексического запаса и грамматического строя, следует иметь в виду определенные этапы обучения: вначале требуется, чтобы учащиеся ознакомились и поняли непосредственно само явление, затем с помощью объяснений учителя, отчетливого и ясного образца речи они учатся понимать словесные обозначения этих явлений, и уже на следующем этапе организуется устная речевая практика, в которой закрепляются словесные выражения, относящиеся к определенным явлениям.

106

Накопление пассивной речи, лексических значений и грамматических способов выражения различных отношений подготавливает детей к самостоятельной речи, тем более что в тот же момент, на специальных занятиях, ведется интенсивная работа по коррекции произношения и развитию слухового восприятия. В результате такой подготовки на данном этапе обучения в большинстве случаев удается добиваться от детей правильного употребления слова по смыслу и, по возможности, отчетливого произношения его. Время, которое необходимо затратить на подготовительную работу, определяется конкретным составом учащихся и степенью сложности учебного материала.

Переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию словесных средств осуществляется путем организации занятий по формированию разговорной и описательной речи. Здесь могут быть использованы такие приемы и методы, как отчеты дежурных и рассказы детей о проведенных учебных и выходных днях, о каникулах; вопросно-ответные беседы по наглядной ситуации, по сюжетным и серийным картинкам, по представлениям; беседы по прочитанному учителем рассказу; различные диалоги на знакомые темы, рассказывание учащимися (без вопросов) по картинкам и без картинок; составление связного рассказа по картинке с предварительным разбором содержания; объяснительное чтение рассказов, сказок, стихотворений по темам; устные и письменные изложения с предварительным разбором содержания, определением плана

изложения, оформлением материала в словах и предложениях, с выделением незнакомых и трудных для произношения слов; работа с деформированными словами и текстом, дополнение рассказа самостоятельно придуманным началом и концом и другие виды работ.

Переход от пассивной речи к активной осуществляется не механическим путем: в разговорной речи происходит переработка накопленных знаний, дальнейшее уточнение и конкретизация понятий, выделение и уяснение логических связей событий и явлений.

Необходимо учить детей в каждом явлении выделять главное и второстепенное, постепенно подводить к пониманию причины того или другого события, его логического завершения.

107

Уяснение логических связей и последовательности жизненных событий и явлений в дальнейшем послужит основой для составления связных рассказов.

В связи с накоплением конкретных представлений об окружающем мире у детей расширяется тематический словарь, а также усваиваются слова, обозначающие временные понятия (*вчера, сегодня, завтра, утро, вечер, год, месяц*), слова, обозначающие обобщенные понятия в связи с классификацией предметов по основным признакам (*мебель, продукты, транспорт* и др.), слова, характеризующие действия (*чисто, близко, быстро* и др.).

Постепенно в речь детей вводятся новые слова, обозначающие малознакомые предметы, действия, признаки, качества, отношения, речь обогащается прилагательными, местоимениями, наречиями.

Одновременно с обогащением словаря происходит грамматическое оформление его. На занятиях по развитию речи, как учитель, так и учащиеся могут пользоваться (в разговоре) самыми разнообразными формами речи, но затем, выделяя определенную грамматическую категорию или форму, учитель направляет внимание на нее, показывает значение и звучание элементов, образующих эту форму. Опираясь на сохраненный слух и постоянно развивающиеся навыки звукового анализа, дети постепенно в опыте разговорной речи и на специальных занятиях

приучаются практически различать значимые части слова и формы связи слов в предложении, т.е. практически знакомятся с некоторыми закономерностями языка.

Один из важных разделов формирования лексико-грамматического строя речи – усвоение однокоренных слов. Неговорящие дети каждое однокоренное слово воспринимают как совершенно самостоятельное, не связанное по смыслу и не сходное по звучанию с родственными словами, образованными от того же корня. Усвоение однокоренных слов и способов их образования, с одной стороны, есть средство расширения словаря, с другой – средство практического подведения детей к овладению морфологическим анализом.

С самого начала обучения на этом этапе следует обратить внимание на те родственные слова, которые встречаются в той или иной лексической теме. Выделение однокоренных слов в связи с накоплением словаря и развитием разговорной речи делает процесс усвоения их есте-

108

ственным и жизненным. Так, например, работая по теме «Наша школа» («Наш класс»), дети знакомятся с различными родственными понятиями и их названиями: *класс, классный; дежурство, дежурный, дежурил, отдежурил; ученик, ученица, учительница, учебник, учить, учиться* и т.д.

Одной из особенностей детей с тяжелым недоразвитием речи является то, что каждое из родственных понятий, а затем и слов, обозначающих их, усваивается как изолированное, не связанное с другими. Дети не умеют самостоятельно находить в этих словах сходства и различия.

Чтобы обобщить эти понятия в родственные группы, необходимо после знакомства с каждым из них подвести детей к выделению общих сторон самих явлений, а затем, сравнивая слова, показать сходное и различное в них, объяснить, что эти слова имеют близкий смысл и некоторое сходство в звучании. На первых порах предлагается только вслушаться в эти слова и понять их значения; в дальнейшем можно предложить упражнения на самостоятельный отбор родственных слов по проходимой в данный момент теме.

Отбор родственных слов из «готового» словаря подводит детей к усвоению способов словообразования, но на этой ступени обучения усвоение способов образования новых слов проводится не как самостоятельная грамматическая тема, а лишь в связи с усвоением основных конкретных значений и их оттенков. При этом важно, чтобы учащиеся практически накопили однокоренные слова, научились пользоваться ими и улавливать на слух общие и различные звуковые комплексы в них.

Для практического усвоения способов словообразования и накопления наблюдений над морфологическим составом слова может быть использован следующий порядок работы:

1. Образование существительных мужского рода с суффиксами *-ик*, *-ок* (*домик*, *грибок*). Это нетрудно сделать при сравнении двух однородных предметов, отличающихся друг от друга величиной.

2. Образование глаголов от глагольных основ с помощью приставок. Необходимо учитывать, что формально этим способом образования глаголов дети овладевают сравнительно быстро, но понимание оттенков значений вновь образованных слов формируется не сразу, поэтому

109

необходимо действия демонстрировать, а вновь образованные слова обязательно включать в различные контексты.

3. Образование существительных женского рода с суффиксом *-к* (*рыбка*, *лапка*). В этом случае легче вначале показать уменьшительное значение слова при сравнении предметов по величине, а затем ласкательное.

4. Образование существительных с суффиксами *-енок*, *-онок* (*котенок*, *медвежонок*) в связи с прохождением темы «Животные и их детеныши».

5. Образование существительных женского рода с суффиксами *-очк-*, *ечк-* (*кофточка*, *кружечка*).

Практическое усвоение простейших способов образования существительных и глаголов, опирающееся на конкретно-наглядные предметы и ситуации, позволяет направить внимание детей на словообразующие элементы, формирует слуховое

различение целых звуковых комплексов. Далее можно приступить к практическим упражнениям по образованию прилагательных. Начать эту работу лучше всего с образования качественных прилагательных в форме сравнительной степени с помощью суффиксов *-ее (-ей)* и *-е (сильный–сильнее, высокий–выше)*. Усвоение значений этих слов может происходить только в условиях сравнения конкретных предметов, причем прилагательные в форме сравнительной степени, характеризующие разные предметы, должны сразу включаться с предложения типа: *Это дерево высокое, а это выше; Это трудное дело, а это труднее*.

Одновременно практически усваиваются и сравнительные степени наречий, поясняющие действия (*Девочка бежит быстро, а мальчик быстрее; Этот дом близко, а этот еще ближе*).

Отбор прилагательных и наречий, от которых образуются формы сравнительных степеней, происходит в процессе знакомства с окружающей жизнью по намеченным темам (класс, двор и т.д.), следовательно, усвоение сравнительных степеней прилагательных и наречий, как и слов других грамматических категорий, происходит на протяжении всего этапа обучения.

Понимание, различение на слух и употребление вновь образованных слов лучше всего формируется и закрепляется в практической деятельности детей. Как правило,

эти слова являются для детей новыми. Смысловую дифференцировку прилагательных и наречий, взятых в положительных и сравнительных степенях или в уменьшительно-ласкательных значениях, хорошо начать во время прогулок и экскурсий, где представляется широкая возможность для сравнения признаков и качеств различных реальных предметов (*дом высокий – низкий; этот дом высокий, а этот выше; дерево больше – меньше*). В классной обстановке с той же целью подбираются соответствующие предметы, игрушки и картинки. Рассмотрение их, а также различные действия детей с ними (отбор, группировка) сопровождаются выделением нужных признаков и слов, их обозначающих. В дальнейшем обязательно проводятся закрепляющие упражнения, в которых дети самостоятельно

подбирают соответствующие признаки и слова-прилагательные. Вначале работу по выделению и сравнению признаков можно вести коллективно (назвать, чем предметы похожи и не похожи), а затем следует подобрать каждому учащемуся для сравнения по нескольку однородных предметов, отличающихся некоторыми признаками.

По следам знакомства с конкретными предметами и явлениями можно предложить выполнить несложные поделки или аппликации. Это создает хорошие условия для закрепления понятий и их обозначений в слове. Так, например, аппликация по теме «Дерево», после знакомства с деревом в природе, позволяет закрепить в устной речи многие слова, обозначающие не только названия частей дерева, но и другие, например обозначающие пространственные отношения. На базе практической деятельности во время занятия организуется живой разговор учителя с учениками и между самими детьми.

Для выполнения аппликации дети сами подготавливают (вырезают из цветной бумаги) части дерева или получают их от учителя. Затем на листе плотной бумаги собирается целый предмет. В такой работе по вопросам и побуждениям учителя детям приходится многократно проговаривать названия частей дерева, называть их цвета и величину (*зеленый, серый, коричневый; тонкий, толстый, длинный, короткий*), обозначать расположение отдельных частей предмета (*вверху, внизу, справа, слева, выше, ниже* – располагаются ветки, *больше, меньше* – листочков, веточек) и т.д.

Готовые аппликации, выполненные детьми, можно сравнить: «У Коли дерево *высокое*, а у Миши еще *выше (тоньше, толще)*» и т.д. – и тем самым еще раз закрепить употребление нужных слов, одновременно сравнивая их основные и производные формы по значению и звучанию. После знакомства с прилагательными и наречиями в сравнительной степени дети также на основе действий с предметами или практических наблюдений знакомятся с качественными прилагательными уменьшительно-ласкательного значения. Это главным образом названия предметов по цвету – *беленький, голубенький*.

Усвоение прилагательных, показывающих отношение предмета ко времени, месту его нахождения или к материалу, из которого он сделан (относительные прилагательные), представляет для детей значительную трудность, поэтому такие слова вводятся в речь тогда, когда хорошо усвоены основы слов, от которых они образуются.

Для практического усвоения относительных прилагательных и включения их в предложения можно рекомендовать следующий порядок:

а) прилагательные, указывающие на отношение к какому-либо растению (суффикс *-ов-* - *дубовый, сосновый*);

б) прилагательные со значением относительности к определенному времени (суффикс *-н-* - *зимний, летний*);

в) прилагательные, определяющие принадлежность предметов по месту их нахождения (суффикс *-н-* - *лесной, колхозный*);

г) прилагательные, определяющие принадлежность предмета к продукту питания (суффикс *-н-* - *лимонный, шоколадный*).

Вся работа по словообразованию, проводимая в чисто практическом плане, позволяет учащимся накапливать наблюдения над морфологическим составом слова, что в дальнейшем облегчит усвоение родственных слов и самих способов словообразования.

Накопление словаря и овладение элементарными способами словообразования проводится одновременно с усвоением измененных форм слова и разного типа предложений. Оно также опирается на выделение различных отношений между вещами и явлениями в жизни.

Работа по формированию грамматически правильной речи на этом этапе начинается с повторительных упражнений в практическом составлении простых нераспрост-

ранных предложений по картинкам и наглядной ситуации. Дети учатся отвечать на вопросы кто это? что делает? и самостоятельно распределять слова в предложении по этим вопросам. Также повторяются формы единственного и

множественного числа существительных, временные формы глаголов – настоящего, прошедшего времени (позже в речь вводится форма сложного будущего времени), формы рода (для глаголов прошедшего времени), числа и лица, винительный и творительный падежи существительных (в распространенном предложении). Другие падежные формы отрабатываются несколько позже.

Разумеется, не требуется, чтобы дети знали грамматическую теорию. Нужно, чтобы они практически различали окончания и, в отличие от обучения на самом низком уровне речевого развития, чаще правильно употребляли их в собственной речи (правильно согласовывали существительные с глаголами в простом предложении). Следует обратить внимание на правильное сочетание личных местоимений с глаголами, а также на распределение слов в предложении по вопросам.

Работая над предложением, учащиеся практически усваивают значение предлогов *в, на, под, за, около, с, со, из* и учатся правильно употреблять их с существительными, причем эти предлоги показываются детям в различных значениях: в значении цели (*за грибами*), в значении совместности действия (с творительным падежом существительного: с кем? – *с товарищем*), в пространственном значении, в частности в связи с вопросами куда? откуда? (*из корзины, в корзину, со стола*). Следует обратить внимание на предлог *через* с винительным падежом существительного в значении направления движения (*через мост*), поскольку дети с недоразвитием речи этим предлогом почти никогда не пользуются и значения его не понимают. Для объяснения значений предлогов создаются соответствующие конкретные ситуации, а также используются картинки.

Реальная деятельность в повседневной жизни, специально созданные ситуации, в которых дети также действуют сами, организованные наблюдения и сюжетные картинки помогают устанавливать такие отношения между предметами и явлениями, которые в языке выражаются падежными формами существительных (*несет та-*

релку, ест вилкой, отдает книгу товарищу и т.д.). На основе понимания этих отношений дети учатся сначала понимать формы косвенных падежей существительных в простых предложениях, выделять их окончания на слух. На последующих этапах обучения проводятся специальные упражнения по построению предложений с существительными в разных падежах. Одновременно с этим дети учатся понимать, а затем и правильно ставить вопросы к словам в предложении (куда? откуда? где? с кем? с чем? з а ч е м? и т.д.).

Речевой опыт детей в это время будет также обогащаться и тем, что в предложения будут включаться прилагательные, которые дети учатся правильно согласовывать с существительными (вначале используются прилагательные в именительном, винительном и творительном падежах, затем во всех остальных).

Учащиеся должны научиться правильно ставить вопросы к прилагательным во всех падежных формах. Практическое усвоение согласования существительных с числительными, употребление возвратных глаголов в наиболее простых случаях, притяжательных местоимений, умение ответить на вопросы чей? чья? чье? и т.д. значительно расширяют речевые возможности учащихся.

Вся работа по развитию грамматического строя речи опирается на реальные представления и постоянно развивающееся слуховое восприятие детей. Упражнениям, направленным на выделение значимых частей слова на слух, отводится довольно большое место. После того как учащиеся ознакомились с реальным предметом, выделили его из числа других предметов, из определенной ситуации, дается задание послушать, как надо назвать предмет, части его, признаки, связанные с ним действия, состояния и т.д.

Составляя различные предложения с названием знакомого предмета, учитель предлагает прослушать слово, употребленное в новой форме, выделить на слух элементы, образующие эту форму, подметить, как связаны между собой различные слова в предложении. Накопленные знания затем активизируются с помощью различных устных и письменных упражнений по словоизменению и словообразованию, по составлению словосочетаний и предложений.

Первоначально накопленный опыт в грамматическом оформлении речи позволяет предъявить большие требования к разговорной речи: дети должны не только отвечать правильно по смыслу, но и уметь пользоваться знакомыми грамматическими формами и категориями.

Умение понимать и задавать вопросы, изменять и образовывать слова, связывать их в словосочетания и предложения расширяет возможности ведения диалогов на различные бытовые и учебные темы, а также описания предметов, событий, явлений в определенной логической последовательности.

В более поздние периоды обучения следует практически познакомить детей со сложными предложениями. Это очень важно не только для развития собственной речи детей, но и для понимания читаемых текстов. Наиболее легко усваиваются предложения с союзами *и, а* (*Дождь кончился, и мы пошли гулять; Я принес воду, а Коля разжег костер*), а также с причинным союзом *потому что*.

Использованию в активной речи такого рода предложений опять-таки предшествует выделение причинно-следственных связей в реальных жизненных обстоятельствах. Дети должны понять связь двух фактов (*дождь кончился; пошли гулять*) и установить последовательность или одновременность их протекания. Затем учитель показывает, как можно выразить словами в одном предложении отношения между этими фактами.

Накапливая разнообразные понятия и представления, расширяя и углубляя словарный запас, постепенно овладевая словоизменением и словообразованием, а также новыми синтаксическими конструкциями, дети приобретают возможность составлять связные рассказы и устные изложения, которые вначале составляются коллективно, а затем индивидуально, каждым учащимся.

Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в специальной подготовке к усвоению многих разделов грамматики. Так, например, для подготовки к прохождению темы «Звонкие согласные в конце и середине слова» следует уже на ранних этапах обучения накапливать слова с этими звуками и учить детей образовывать от них множественное число или изменять слова так, чтобы проверить звонкий согласный.

Практически выбирая однокоренные слова из накопленного тематического и бытового словаря и усваивая некоторые способы словообразования, дети подготавливаются к одному из самых трудных разделов грамматики – к правописанию безударных гласных. Без опыта нахождения, различения и употребления родственных слов усвоение правила проверки безударных гласных детям с общим недоразвитием речи становится недоступным. Такая же подготовительная работа должна проводиться и в отношении слов с мягким знаком в конце и середине слова.

Таким образом, в результате третьего этапа обучения у детей словарный запас значительно пополняется новыми словами, которые правильно используются в простых нераспространенных и распространенных предложениях. Благодаря развивающимся навыкам звукового анализа и некоторому опыту в использовании форм словоизменения и способов словообразования развитие разговорной речи в этот период продвигается значительно быстрее, чем на первых этапах обучения. Дети пользуются более развернутыми предложениями, в которых слова употребляются в различных грамматических формах. Разговор выходит за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации, значительно расширяется объем речевого общения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Цель обучения произношению – воспитать у детей четкую, внятную, выразительную речь. Своеобразие в осуществлении этой задачи по отношению к детям с общим недоразвитием речи обусловлено тем, что в процессе овладения произношением у них возникают специфические затруднения, связанные как с усвоением звуков, так и с усвоением ритмически организованной звуко-слоговой

структуры речи. Формирование произношения обязательно предполагает восприятие звуковых элементов речи и их воспроизведение. В то же время точное слуховое восприятие звуков и слов невозможно без опоры на артикулирование.

В процессе специального обучения необходимо добиться четкого, правильного артикулирования каждого звука

116

речи, свободного произношения слов различной слоговой сложности и словосочетаний. В то же время постоянно надо учитывать, что для активного использования специально подготовленных произносительных навыков ребенок должен уметь вслушиваться в речь, различать звуки речи и звуковые компоненты, удерживать в памяти воспринятый на слух учебный материал.

Прежде чем перейти к описанию логопедической работы с детьми, находящимися на разных уровнях речевого развития, остановимся кратко на некоторых общих вопросах формирования произношения.

Как показали проведенные сектором логопедии исследования, далеко не все звуки в одинаковой мере трудны для детей с общим недоразвитием речи. Так, одни звуки, наиболее простые по артикуляции, возникают у детей еще до специального обучения, другие требуют очень упорной коррекционной работы; многие звуки, причем более сложные по артикуляции, нередко появляются в речи без специальной постановки, в результате всего комплекса воздействия на развитие речи. Особенно большое значение для самостоятельного возникновения звуков имеют упражнения, направленные на преодоление затруднений в артикулировании звуков, на развитие слухового восприятия в широком смысле этого слова, на различение звуков, на осознанный анализ звукового состава речи. Для создания наиболее благоприятных условий формирования звуков рекомендуется отрабатывать их в такой последовательности:

1. В первую очередь следует начать работу над наиболее простыми по артикуляции звуками, которые или имеются у детей при поступлении их в специальные учреждения, или появляются на первых порах обучения. Это следующие звуки: *а, у, м, п, о, в, к, н, х, т, ф, и, э.*

Все перечисленные звуки, как правило, произносятся в основном с правильной артикуляционной установкой, но недостаточно отчетливо, смазано. Задача логопеда сводится к уточнению их произношения в изолированном звучании и в доступных словах и предложениях, а на более поздних этапах обучения – к дифференциации с близкими звуками. Лишь в отдельных случаях приходится ставить звуки *к, х, т* или *и*.

Очень рано следует начать постановку или уточнение произношения сочетаний пройденных согласных в

117

мягком звучании с гласными *и* и *е*, *а* также звуков *л', с, ј, ы, з, б*. Правильное, очень – отчетливое произношение всех перечисленных звуков и звукосочетаний имеет большое значение не только само по себе, но и для формирования наиболее трудно артикулируемых звуков, требующих тонких речедвигательных дифференцировок. Так, звук *с*, чаще всего произносимый неправильно, замещает обычно на определенном уровне развития многие или все свистящие и шипящие звуки. Правильное, четкое произношение звуков *с* и *с'* создает необходимую артикуляционную базу для возникновения и постановки звуков *з, з', ш, т'*.

Многочисленные упражнения в четком произношении всех пройденных согласных звуков в сочетании *си* и *е* (т.е. *пи, пе, ми, ме* и др.), звука *л'* в сочетании со всеми гласными (т.е. *ли, ле, ля* и др.) и звука *ј* способствуют преодолению затруднений, связанных с произношением мягких звуков в конце слога или слова (*ан', ан'* и т.д.) и в сочетании с гласными *а, о, у* (т.е. *пя, пё, пю* и т.п.). Правильное произношение звука *ы* подготавливает условие для возникновения твердого *л*. Звук *б* является основой для звуков *д* и *г*.

На постановку и закрепление правильного произношения всех перечисленных звуков отводится максимальное количество времени в педагогическом процессе.

3. После усвоения детьми всех основных артикуляционных работ, в связи с овладением произношением перечисленных выше звуков, звуки *ж, ц, ч, ш*, а также сочетание мягких согласных с гласными *а, о, у* и в закрытом слоге возникают у

большинства детей без специальной постановки, или требуется лишь небольшая помощь логопеда. В то же время упражнения в дифференцировке этих звуков между собой (например, *ч–щ*) и с ранее пройденными (твердые – мягкие; *ж–ш, щ–ш* и др.) необходимы.

Подготовка к правильному произношению звука *р*, который на любом этапе речевого развития может возникнуть с неправильной вибрацией, начинается по возможности рано.

Из сказанного очевидно, что звуки каждой фонетической группы целесообразно включать в упражнения постепенно, чередуя их усвоение с усвоением звуков, относящихся к другим фонетическим группам.

118

При постановке звуков у детей с общим недоразвитием речи обычно пользуются коррекционными приемами, которые описаны в главе VII. В то же время необходимо учитывать, что у многих детей затруднены произвольные целенаправленные движения – детям трудно найти нужную позу (оскалить зубы, вытянуть вперед губы, поднять язык, облизать языком верхнюю и нижнюю губу и т.п.); трудно удержать язык в определенном положении, переключиться с одной артикуляторной позиции на другую. В этих случаях обычно наблюдается нечеткое произношение всех звуков речи, общая невнятность речи, сжатая артикуляция, иногда несколько замедленный темп речи. Детям с недостаточностью двигательной сферы особенно необходимо последовательно отработать все звуки речи, как согласные, так и гласные, т.е. тщательно выполнять все те упражнения, которые рекомендуются для закрепления поставленных звуков (тренировка правильного произношения на материале слогов, слов, предложений, текстов).

При постановке звуков особенно важно постоянно учитывать, какие именно артикулемы уже доступны ребенку, и использовать их при постановке звуков более сложной артикуляции, т.е. *л* ставить от *ы*, используя уже имеющийся у ребенка подъем корневой части языка; при постановке *ш* (приподнятие передней части языка к переднему нёбу) опираться на уже отработанное при постановке звуков *и* и *с* широкое положение языка с желобком по средней линии и т.п.

Чистота и четкость произношения звуков достигается главным образом в результате тренировочных упражнений, проводимых как в связи с уточнением артикуляции наиболее легких для произношения звуков, так и в связи с постановкой и закреплением звуков более сложной артикуляции. В то же время целесообразно, особенно на начальных этапах обучения, проводить специальную артикуляционную гимнастику.

С формированием звуков взаимосвязано формирование слоговой и ритмической структуры речи. По мере того как дети овладевают произношением тех или иных звуков, эти звуки непременно включаются в состав слов, а позднее предложений и связных текстов. В то же время невозможно говорить об овладении произношением слов различной слоговой сложности, если ребенок не овладел

еще произношением отдельных звуков. При этом специальные упражнения, направленные на овладение словами различной слоговой структуры, проводятся только на правильно произносимых звуках, а при введении в речь поставленных звуков в первую очередь используются уже отработанные слоговые структуры. В процессе обучения-дети постепенно овладевают произношением слов различной слоговой сложности, начиная от произношения отдельных двусложных слов типа *Тома* и односложных типа *мак* до умения правильно употреблять в связной речи слова любого слогового состава.

Как уже указывалось, последовательность формирования звуков зависит от их артикуляционной сложности. Однако подготовка артикуляции служит лишь условием для возникновения фонем. Ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие. Развитие слухового восприятия проводится на всех этапах обучения, принимая различные формы. Уже в момент постановки звуков внимание учащихся постоянно привлекается к звучанию. Позднее, когда выработка правильной артикуляции того или иного звука оказывается законченной и перед логопедом стоит новая задача, – закрепить правильные навыки и добиться того, чтобы ребенок правильно употреблял в речи поставленный звук, кроме артикуляционных, вводятся разнообразные упражнения, направленные на различение

звуков. Особенно большое место в обучении отводится различению родственных звуков. Отработанные в произношении звуки не только дифференцируются с ранее пройденными (например, после постановки *с* и *ш* проводится дифференциация этих звуков), но с целью развития слухового восприятия каждый поставленный звук, в процессе его закрепления, сравнивается на слух с еще не пройденными звуками. Например, звук *ш* сравнивается со звуками *ж*, *ч*, *щ*, которые проходятся значительно позднее.

В развитии слухового восприятия звуков большую роль играет осознанный анализ звукового состава слова. На уровне целостного, глобального восприятия слова как нерасчлененного единства не представляется возможным обратить внимание ребенка на отдельные звуковые элементы слова, на их качество, количество, последовательность. Поэтому обучение произношению включает систему упражнений, имеющих в виду раз-

120

витие осознанного анализа и синтеза речи. В то же время необходимо отметить, что так как овладение анализом звукового состава речи необходимо не только для формирования произношения, но и для подготовки к грамоте, то по отношению к грамоте весь период обучения до овладения полным звукослоговым анализом простейших по структуре слов является добукварным. (В условиях школьного обучения в это время не выделяется специальных уроков грамоты.) Отметим попутно, что осознанный звуковой анализ имеет большое значение и для усвоения морфологического состава слова. Конкретный подбор упражнений на слуховое различение слов или звуков в большой мере зависит от умения учащихся сознательно проводить звуковой анализ слова. Так, на начальном этапе обучения, когда слова воспринимаются глобально, для сравнения предлагаются целые предложения или слова вначале различного, затем сходного звукового состава. Например, еще до того, как дети овладеют простейшими формами анализа, им предлагается слушать, что скажет учитель, и показывать соответствующие картинки. Для различения могут быть даны такие слова: *уточки*, *дудочки*, *удочки*; *мышка*, *мишка*, *мушка* и т.п. Детям предлагается поднимать руку каждый раз, когда

они услышат слово *муха*, для сравнения даются слова *мох*, *ухо* и *уха*. Совсем иначе проводятся упражнения в различении звуков в слогах и словах после того, как дети научатся выделять звуки из состава слова и различать их по основным признакам. Теперь упражнения, направленные на развитие слухового восприятия звуков, будут выглядеть примерно так: детям предлагается слушать учителя и поднимать руку, если они услышат в слове изучаемый звук; так, при закреплении произношения звука *ш* это могут быть слова *шапка*, *лужа*, *печка*, *весна*, *щетка*, *душ* и т.п. При дифференциации звуков *т* и *д* детям предлагается из ряда предметных картинок отобрать такие, в названии которых есть звуки; для сравнения подбираются слова со звуком *т*. Ученик должен выбрать нужную картинку, правильно назвать ее, указать, какой звук есть в составе слова – звонкий *д* или глухой *т*, указать место этого звука, ударный слог и т.п. Говоря о развитии слухового восприятия слов и звуков, следует упомянуть еще об одной группе упражнений, •направленных преимущественно на развитие слуховой

121

памяти. Особенно большое значение имеют эти упражнения в первоначальный период обучения, когда детям •еще не приходится выполнять задания, обязательно требующие запоминания материала, такие, как заучивание наизусть, пересказ прочитанного и т.п. Ребенку, еще не овладевшему фразовой речью, следует давать специальные задания, связанные с удержанием воспринятого на слух учебного материала. Сюда относится запоминание рядов инструкций, рядов слов, различных слоговых рядов. Контролем правильности восприятия в одних случаях является действие или жест, в других – проговаривание. Методические приемы такого рода упражнений будут описаны ниже.

Первый этап обучения

Наиболее элементарный уровень речевого развития – полное отсутствие речи или отдельные лепетные слова (см. главу II). Детей с нормальным слухом и нормальным интеллектом, не овладевших фразовой речью к 6–7 годам, когда с ними начинается специальное обучение, немного. В специальные школы они попадают в подготовительный класс.

Основной задачей этого периода обучения является активизация, уточнение и обогащение словесной речи в процессе ознакомления с окружающим предметным миром. Фонетическое оформление речи в это время трудно рассматривать вне этой основной задачи. В процессе речевого общения у детей постепенно появляются все новые и новые, как правило, искаженно произносимые слова, возникают ранее отсутствующие звуки.

Однако при обучении возможно внутри указанной общей задачи выделить ряд частных задач и соответствующих им методических приемов, направленных преимущественно на формирование произносительных навыков. Сюда относится, в первую очередь, накопление правильно произносимого словаря. В этот период обучения задача заключается не в постановке звуков и введении их в речь, а в вызывании слов с последующим уточнением и закреплением правильного их произношения.

Для правильного произношения подбираются преимущественно односложные и двусложные слова простейшей слоговой структуры, состоящие из гласных *a, o, y, u*

122

и наиболее легких для произношения согласных *м, п, т, к, ф, в, н, х, л', ж, б, д, г*. Эти звуки включаются в слова примерно в указанной последовательности. Однако постоянно следует учитывать, что, чем ниже уровень речевого развития, тем больше следует индивидуализировать процесс обучения. Невозможно подобрать группу, а тем более целый класс детей с совершенно одинаковым уровнем речевого развития. Опираясь на данные индивидуального обследования и пополняя их наблюдениями за детьми во время занятия, учитель-логопед при подборе материала урока учитывает возможности каждого отдельного ребенка.

Первое время учитель поощряет любые ответы детей, довольствуясь приближенным произношением слов. В то же время он сам четко произносит слова, оказавшиеся трудными для детей, привлекая внимание к правильному звучанию и артикулированию.

Для начинающих обучаться детей игровые мотивы являются наиболее действенными побудителями к речевому общению. Поэтому игра и игровые приемы используются как основные формы подачи учебного материала. Логопеду необходимо иметь всевозможные игрушки и специально подобранные картинки с изображением предметов, названия которых состоят из перечисленных звуков (*муха, кот, лимон* и др.). Игры и игровые приемы, которые проводятся с целью активизации имеющегося словаря и вызывания новых слов, подбираются так, чтобы учитель имел возможность вначале четко произнести намеченные для произношения слова, затем путем создания интересной для ребенка ситуации побудить его к высказыванию. На первых порах обучения широко используются игрушки. В первую очередь это куклы, каждая из которых имеет свое имя (*Тома, Инна, Валя, Боба*), животные – собака *Авва*, кот *Мика*, утка, петух и др. Создаются всевозможные интересные игровые ситуации, побуждающие детей к речи.

Приведем примеры использования картинок.

На наборном полотне (или на столе) выставляются 3–4 картинки. Логопед называет изображенные на них предметы, стараясь по возможности, чтобы дети повторяли сказанные им слова. Затем предлагает детям закрыть глаза и одну картинку переворачивает. Ребенок, указавший, какой предмет изображен на перевернутой картин-

123

ке, получает картинку или какой-либо другой «выигрыш». Можно предложить запомнить все картинки и перечислить их.

Любят дети и игру в загадки. Перед детьми выставляется несколько предметов или картинок. Учитель несколько раз четко их называет, например: *утка, петух, муха, кот*. Потом загадывает загадку примерно так: «Сама плавает и деток учит», или: «Летала, летала и в паутину попала» и т.д. Нужно угадать, о ком

говорит учитель. Накопление одного-двух десятков хотя бы приблизительно произносимых слов дает возможность включить настольные игры типа лото.

Несколько позднее, когда первоначальный негативизм, нередко свойственный начинающим обучаться детям, удастся преодолеть и они начнут охотно повторять доступные слова, испытывая радость от сознания своих успехов, появляется возможность более целенаправленно заниматься звукопроизношением. В это время можно начать артикуляционные упражнения перед зеркалом. Вначале по подражанию, а позднее по инструкции дети производят простейшие движения – надувание щек, открывание и закрывание рта, высовывание языка и втягивание его в рот с одновременным закрыванием рта. Затем постепенно включаются другие упражнения: вытягивание губ вперед и растягивание их в улыбку (можно с произношением гласных *y, u*); высовывание языка широким, узким; попеременно широким и узким; поднимание широкого языка вверх и опускание его вниз, кончик языка при этом касается то верхних, то нижних зубов; высовывание языка изо рта, а затем втягивание его возможно глубже в рот; присасывание спинки языка к нёбу; круговые облизывания кончиком языка губ; поднимание и опускание спинки языка при положении кончика языка за нижними зубами. Каждое движение производится четко, неторопливо, с задержкой на несколько секунд на каждой позе. При этом важно следить за тем, чтобы тренируемый орган речи (язык, губы, нижняя челюсть) оставался неподвижным в течение определенного времени. В то же время много внимания уделяется уточнению произношения имеющихся у детей звуков и постановке отсутствующих.

Теснейшим образом с овладением произношением звуков связано преодоление затруднений, касающихся.

произношения слогов и слов различной структуры. Вводятся некоторые специальные упражнения, направленные на преодоление структурных затруднений. В первую очередь это слоговые упражнения – прямые слоги (типа *na*) и обратные (типа *an*) произносятся детьми вслед за логопедом предельно четко. Постепенно материал усложняется путем введения сочетаний из двух и трех слогов

(*na-no; na-ny-no*) и закрытых слогов (*nan, nut*). Одновременно логопед добивается четкого произношения появившихся у детей слов, они заучивают новые слова. Основным приемом при этом является произношение слов по слогам. При произнесении слогов и слов широко используется опора на артикулирование учителя. Заучивая слова, ученики, подражая артикуляции учителя (можно при этом применять зеркало), одновременно вслушиваясь в звучание, произносят отдельные слоги (например, *му, ха*), затем слово (*муха*), сначала скандированно, позднее с нужным ударением. Наряду с произношением слов простейшей слоговой структуры типа *Тома, кот* по мере возможности в учебный материал включаются слова двусложные типа *лимон, папка* и трехсложные типа *кубики*. Как можно раньше рекомендуется давать слова в измененной форме. На первых порах обучения это могут быть названия знакомых предметов в единственном и множественном числе (*утка – утки*), а также в винительном падеже единственного числа. Игран в лото или «в магазин», дети постепенно начинают употреблять слова в нужной форме (*Вот утка; Дай утку; Дай кота* и т.п.). Отработанные в произношении слова вводятся в простейшие предложения: *У мамы Вова; Тома моет окно; Нина летит бабу*.

Чем значительнее затруднения у ребенка при переключении артикуляции с одних звукосочетаний на другие, чем труднее заучиваются новые слова, тем больше времени следует отводить различным упражнениям, направленным на преодоление этих затруднений.

Вся работа по формированию звуковой стороны речи основывается на восприятии правильной речи. Овладевая произношением слов и звуков, ребенок постоянно вслушивается в речь учителя, подражает ей. В то же время можно выделить ряд упражнений, специально направленных на развитие внимания к звучащей речи и слуховой памяти. С самого начала обучения проводятся

упражнения, имеющие целью: а) от глобального восприятия речи, путем выделения отдельных слов из речевого потока, а из слов отдельных элементов – слогов и звуков, подвести детей к осознанному анализу и синтезу звукового состава

речи; б) путем сравнения сходно звучащих предложений, слов, слогов уточнить восприятие-звучащей речи; в) развить слуховую память.

Первое время контролем правильности восприятия является жест (дети поднимают руку, показывают предметы или картинки и т.п.).

Наиболее доступны на первых порах обучения примерно следующие упражнения:

Выделение слова среди других слов. Например, учитель показывает сюжетную картинку, на которой изображены играющие дети, и поясняет ее содержание. Затем он говорит детям, что, услышав слово *кукла*, они должны поднять руку. «Матрешка, конь, кукла, мишка, кукла», – медленно и четко произносит он. Это упражнение можно проводить без картинок, только на основании объяснения учителя. Такого рода упражнения усложняются за счет подбора слов, сходных по общему контуру или звуковому составу. Приведем пример: детям предлагается поднять руку, когда произносится слово *ух*. Для выделения этого слова дается следующий ряд: *нетух, муха, утка*.

Восприятие и различение сходных по звуковому составу фраз. Например, учитель показывает четыре сюжетные картинки, по которым можно составить четыре предложения: *Толя катает мишку, Толя купает мишку; Тоня катает мишку, Тоня купает мишку*. В этих предложениях сходно звучат имена мальчика и девочки, сходным является и название действий. Учитель произносит одно из предложений, детям надо очень внимательно слушать, чтобы не ошибиться и правильно показать соответствующую картину. Постоянно изменяя последовательность, учитель называет и другие картинки.

Постепенно для различения начинают подбираться все более близкие по звучанию слова и предложения. Несколько позднее появляется возможность привлечь внимание детей к звучанию отдельных слогов в слове. Подбирается ряд двусложных слов, начинающихся вначале на различные (*Во-ва, То-ма, му-ха*), а позднее на

сходные слоги (*му-ха, ма-ма, мы-ло*), и соответствующие-картинки. По первому слогу ученик должен догадаться, какое слово задумано. По возможности раньше рекомендуется включать упражнения, направленные на выделение звуков из слова. О системе этих упражнений сказано ниже (см. стр. 135).

Для развития слуховой памяти хорошо на первых порах предлагать ряды простых действий. Проводится это так: детям предлагается внимательно слушать, запоминать, а затем воспроизводить примерно такие инструкции: «Надо подойти к доске, взять две картинки, одну положить на стол, вторую отдать Мише». В зависимости от конкретного состава класса учитель варьирует количество инструкций.

Для запоминания 3-4 элементов широко используются предметные картинки. Упражнения на запоминание слов проводятся примерно так:

На наборном полотне выставляется 5-6 предметных картинок. Вызванный ученик становится спиной к картинкам или картинки закрываются экраном (это делается, чтобы не подменять слухового запоминания зрительным). Учитель называет 3-4 картинки в любой последовательности. Повернувшись лицом к доске, ученик показывает эти картинки, обязательно соблюдая ту же последовательность, а затем называет их. Последовательность называния картинок постоянно изменяется, т.е. каждому следующему ученику для запоминания предлагается новый ряд. Картинки можно разложить на столе. В этом случае ученик сам выбирает нужные картинки и выставляет их на наборное полотно. Подобные упражнения проводятся и без картинок; в этом случае учитель произносит ряд слов, а вызванный ребенок повторяет их в нужной последовательности.

Учитель предлагает внимательно прослушать и запомнить 3-4 слова. Затем ученики поочередно произносят по одному слову, соблюдая последовательность, данную учителем, например: один произносит слово *кот*, второй – *мак*, третий – *вата*, четвертый опять начинает со слова *кот* и т.д.

Для развития слуховой памяти большое значение имеют и те слоговые упражнения, которые требуют воспроизведения ряда, состоящего из 2-3 элементов, типа *па-по, то-та-ту*.

Второй этап обучения.

Второй этап обучения в основном соответствует второму уровню речевого развития. На этом уровне речевого развития преимущественно находятся дети 7-8-летнего возраста, которые овладевают элементарной фразовой речью с характерной недостаточностью словарного запаса и аграмматизмом. Речь, как правило, остается еще неразборчивой как из-за неправильного или неотчетливого произношения отдельных звуков, так и вследствие искажения слогового состава слов.

В описываемый период обучения дети овладевают правильным произношением всех звуков речи.

Достигается дифференцировка звуков по всем основным признакам, однако на ограниченном звуковом материале (так, например, о глухости – звонкости дети узнают на примере фрикативных звуков *с–з* и взрывных *н–б*). Звуки, которые включались в упражнения на первом этапе обучения, вновь отрабатываются на более расширенном словарном материале (чему соответствует и более высокий уровень фонематического развития). Значительно расширяется правильно произносимый словарь детей.

Кроме односложных и двусложных, усваивается произношение многих трехсложных слов с разным слоговым составом и некоторых четырех-, пятисложных. Слова включаются преимущественно в простые распространенные предложения.

На уровне овладения детьми фразовой речью становится возможным формировать звуки в определенной системе. К этому времени в большинстве случаев дети пользуются в речи многими звуками. При этом одни звуки, более легкие для произношения, произносятся без резких отклонений от нормы, но неотчетливо, смазано, часто замещают звуки, еще не появившиеся в речи. Более трудные звуки, как правило, произносятся искаженно или отсутствуют, заменяясь в

речи более простыми. При обучении, естественно, следует начать с более легких звуков и лишь постепенно, по мере развития произносительных навыков и слухового восприятия, переходить к звукам, требующим более точно дифференцированных движений. Звуки вводятся в упражнения примерно в такой последовательности:

128

1. *а, у, м, п, о, в, к, н, ф, х, т, к-т, и.*

2. Все пройденные согласные (кроме *т*) в мягком звучании перед *и* и *е*; *л'* (перед всеми гласными и в конце слога или слова); повторение всех пройденных звуков; *к-х*, все пройденные мягкие согласные в конце слога или слова; *ы, ы-и, ј, с, с', ј-л', з, з' с-з, б, б', н-б*; все пройденные мягкие согласные перед *я, ё, ю*.

Дифференциация звуков обеспечивается всем ходом логопедической работы, основанной на сравнении звуков на слух и по артикуляции. В то же время как специальная задача выдвигается различение звуков по следующим признакам: а) по наличию и отсутствию вибрации голосовых связок дети учатся различать звонкие и глухие, вначале фрикативные (проводится дифференциация звуков *с-з*), затем взрывные (проводится дифференциация звуков *н* и *б*); б) по способу артикуляции (проводится дифференциация звуков *к* и *х*, из которых один взрывной, второй фрикативный); в) по месту артикуляции (проводится дифференциация звуков *т-к*, из которых один язычно-зубной, второй – язычно-задненёбный, и звуков *л* и *ј*, из которых один язычно-зубной, второй – язычно-передненёбный); г) по наличию и отсутствию дополнительного подъема передне-средней части спинки языка к нёбу проводится дифференциация мягких и твердых звуков. В связи с последним проводится и дифференциация гласных *и* и *ы*.

В процессе обучения правильная артикуляция звуков в одних случаях достигается специальными приемами, которые описаны в главе VII, в других требуется лишь уточнение артикуляции уже имеющихся звуков. В том и в другом случае добиться совершенно правильной артикуляции и четкого звучания необходимо прежде, чем начнется последующая работа над звуками на уроках

произношения или групповых занятиях. Это требование не относится к детям с речедвигательными нарушениями.

Большое внимание уделяется в процессе обучения гласным звукам, которые обычно произносятся неполнозвучно, с вялой артикуляцией. Следует добиться осознанного, очень четкого, хорошо артикулируемого произношения каждого гласного звука. Упражнения, связанные с произношением гласных, включаются в той или иной фор-

129

ме в каждый урок, нередко сочетаясь с анализом звукового состава слова.

Упражнения, связанные с освоением мягких звуков, следует провести со всей тщательностью, начиная с тренировочных упражнений в произношении указанных выше мягких согласных с более легкими сочетаниями типа *ни* и *не*, подбирая большое количество слов и вводя их в предложение (*Лена, Нина, пили, пели, купили, лепили* и т.п.). Позднее от сочетаний типа *ни, ни, ви*, постепенно сокращая гласный, переходят к произношению мягких звуков в закрытом слоге (*конь, письмо, коньки*). Еще позднее вводятся слоги и слова, состоящие из мягких звуков в сочетании с *а, о, у* (*ся, сё, сю* и др.).

При подборе материала на закрепление произношения того или иного звука учитель руководствуется следующим: изучаемый звук следует вводить во все доступные на данном уроке сочетания, материал максимально насыщать изучаемым звуком, исключать звуки, неправильно произносимые детьми; одновременно учитывать слоговой состав слов и степень сложности предложений.

С первых же дней обучения звуковым материалом урока могут быть все правильно произносимые детьми звуки, однако для специальной отработки выделяется один звук. Например, подбирая слова для урока на звук *м* (этот звук проходится первым из числа согласных), учитель включает такие, как *мак, ком, мама, Тома*.

После того как правильная артикуляция того или иного звука усвоена учащимися и звук произносится ими совершенно четко и правильно в простейших сочетаниях, вводятся упражнения на различение звуков. Каждый изучаемый звук

сопоставляется с ранее пройденными и с теми из непройденных, артикуляция которых достаточно подготовлена (только на слух). Для сравнения подбираются отдельные звуки, слоги, реже слова (слов, отличающихся одним звуком, мало). Вначале выделяются отдельные звуки или слоги из ряда. Так, например, учащимся предлагается поднять руку, когда они услышат звук *a* в ряду других звуков (*a, y, o, y*) или слог *am* в слоговом ряду (*an, am, at, am*). Подобные упражнения усложняются по мере овладения звуковым анализом слова. От сравнения отдельных звуков или слов переходят к сравнению звуков, входящих в состав слога или слова. В тех случа-

130

ях, когда изучаемый звук сопоставляется с уже пройденным, правильность восприятия контролируется чаще всего повторением, а также жестом или показом картинок. В случаях сравнения изучаемого звука с еще непройденным повторение не должно иметь места. Поясним это на примере. При изучении, скажем, звука *c* учащимся можно предложить прослушать, а затем повторить ряд типа *та, са* или *сани, танк, сом, Тома* (звук *t* пройден раньше). В то же время при сравнении звука *c* со звуками *ц* и *з*, которые еще не пройдены, проконтролировать правильность восприятия можно с помощью жеста: учитель предлагает внимательно послушать слова (или слоги) и поднять руку только в том случае, если слово начинается на звук *c*. Для сравнения может быть предложен примерно такой ряд: *са, за, ца, са, са*, или: *сани, зайка, цапля, сом, суп, зубы, сумка, цепь* и т.д.

Упражнения на закрепление правильного произношения чередуются с теми, цель которых – научить детей различать звуки. И те и другие группы упражнений теснейшим образом взаимосвязаны: различение звуков постоянно контролируется правильным произношением их; например, для того чтобы повторить ряд *за, са, за*, надо уметь отличать звонкий звук *з* от глухого *с* и правильно произносить эти звуки. В то же время многие упражнения направлены только на тренировку произносительных навыков или только на различение звуков.

Тренировке правильного произношения особенно много внимания уделяется непосредственно после постановки звука. Сюда относятся разнообразные слоговые

упражнения, подобранные так, чтобы закрепленный звук находился в различных сочетаниях со всеми правильно к этому времени произносимыми звуками, с учетом имеющихся у детей структурных трудностей. Так, при прохождении первых звуков вовсе не вводятся или очень ограниченно вводятся слоги со стечением согласных: *та, то, ту, от, ут, ата* и т.п., в то время как на более поздних этапах им уделяется большое внимание: *са, со, су, сы, спа, ска, ста, аспа* и др.

С учетом слогового состава подбираются и слова. В начале обучения звуки закрепляются только на материале слов односложных и двусложных, без стечения согласных, типа *мак, Тома, утка*. Позднее вводятся слова трехсложные из открытых слогов (*панама, канава, пили-*

131

ли, лепили), и двусложные с закрытым слогом (*лента, пилит, летит, пальто*). Еще позднее – слова со стечением согласных в составе слога (*два, книга, спасибо, стакан* и т.п.), слова четырехсложные, преимущественно из открытых слогов (*поехали, вылетели* и т.п.), и некоторые другие.

При заучивании новых слов, как и в первом периоде, постоянно применяется метод заучивания слов по слогам с опорой на артикулирование. Это значительно облегчает проговаривание трудных для ребенка слов и в то же время способствует развитию кинестетических ощущений (т.е. способности чувствовать положение и движение своих органов). Дети рассматривают артикуляцию учителя и подражают ей. Одновременно внимание привлекается к звучанию. Иногда для контроля правильности артикулирования применяется зеркало. При заучивании слов по слогам можно использовать те приемы, которые рекомендуются при делении слов на слоги, т.е. отхлопывание, дирижирование и т.п. На более поздних этапах, при заучивании трех-, четырехсложных слов, может быть использована схема слова, нарисованная на доске или выложенная из полосок бумаги. (Длинная полоска обозначает слово, короткая – слог.)

На ранних этапах обучения, когда количество правильно произносимых звуков незначительно, для подготовки к произношению слов и фраз проводятся различные слоговые упражнения. Слоговые упражнения помогают преодолевать

замедленное, разорванное, отрывистое произношение слов и фраз. Следует различать разные виды слоговых упражнений. Одни упражнения подготавливают учащихся к слитному, с правильным ударением произношению слов и словосочетаний. Дети учатся различать, а затем воспроизводить различные слоговые сочетания с чередованием ударных и неударных слогов, например: *та-тата* или *тата-тата*. Такого рода упражнения могут проводиться и как непосредственная подготовка к овладению плавным произнесением слов, например сочетание *та-та-та* облегчает переход от послогового к слитному произнесению трехсложного слова (*канава, панама* и т.п.). Позднее для заучивания с соблюдением нужного ритма и ударения подбираются рифмованные фразы с четким ритмом, например: *Бом-бом-бом, вот мой дом.* (На музыкальных занятиях в начальном периоде

132

обучения рекомендуется развивать простейшие мелодии без слов: *ля-ля-ля, ту-ту-ту* и т.п.)

Другие упражнения подготавливают учащихся к быстрым и плавным переходам от одного звука к другому, что также необходимо для овладения произнесением слов и фраз. Обязательным требованием при проведении всех относящихся сюда упражнений является очень отчетливое произнесение каждого звука. Поэтому в состав слогов включаются только хорошо усвоенные звуки. В начале упражнения проводятся на гласных звуках, например *у-и-у-и...* или *у-и-а-у-и-а*. Такого рода упражнения могут проводиться под счет или под дирижирование учителя. Несколько позднее слоговые упражнения подбираются с чередованием или гласных звуков (*мо-ма-му*), или согласных (*па-та-ка*). Подобные упражнения усложняются: постепенно ускоряется темп до нормального или даже несколько ускоренного, при этом не должна снижаться четкость произнесения каждого отдельного звука; увеличивается количество элементов ряда от 2–3 до 3–4; усложняется состав отдельных элементов ряда – от прямых слогов переходят к обратным или к сочетанию прямых и обратных (*па-ап*), включаются закрытые слоги со стечением согласных (*сма-сму*), а также сочетание типа *аса-осу-асу*;

изменяется последовательность элементов ряда, т.е. после того как удалось добиться легкого произнесения какого-либо ряда, например *па-та-ка*, последовательность элементов изменяется, т.е. произносится ряд *ка-та-па*.

По мере овладения произносительными навыками начинает предъявляться требование произнесения слов с правильным ударением. Слова каждой вновь изучаемой звуко-слоговой структуры произносятся вначале скандировано, позднее – с правильным ударением. Дети усваивают, что гласный звук, который произносится сильнее, называется ударным. В зависимости от контингента учащихся усложнение слогового состава слов может идти различно. С детьми, имеющими значительные структурные затруднения, следует, как это указано, очень постепенно усложнять материал. При менее выраженных затруднениях, подбирая слоговой и словарный материал уроков, уже при прохождении первых звуков можно вводить слоговые сочетания и слова более сложного состава.

133

Как можно раньше вводятся простые фразы, состоящие из 3-4 уже знакомых слов. Вначале, до того как будет пройден звук *л'*, возможности составления предложений чрезвычайно ограничены, да и произношение их не всегда доступно; поэтому для тренировки произносительных навыков используются преимущественно слоги и слова.

Умение произносить звуки *л'* и *ј* и включение трехсложных слов из открытых слогов и двусложных с одним закрытым слогом несколько расширяют возможности. Появляется много новых существительных (*Лена, липа, лента, лимон* и т.п.) и глаголов (*пили, пели, ели, купили, катали, моет, летит* и т.п.). Дети учатся употреблять в речи доступные глагольные формы, например *купаю, купает, купают, купали*, пользоваться винительным падежом (*купили ленту, дай лимон, утку*). Составляются и заучиваются предложения и небольшие рассказы.

Отработка звука *ы*, а вслед за ним звука *с* и *с'* уже значительно расширяет произносительные возможности, дети овладевают правильным произношением целого ряда новых слов. В активный правильно произносимый словарь вводятся существительные в единственном и множественном числе с окончаниями *ы* и *и*:

оса–осы, коса–косы, миска–миски, кусок–куски и т.п. Детям предлагается заканчивать предложения, согласуя существительные с глаголом в числе, например: *На столе стоит (миска, стакан). На столе стоят (миски, стаканы). В лесу растет (куст, сосна, осина). В лесу растут (кусты, сосны, осины)* и т.п. Дети сами составляют подобные предложения по картине или по демонстрации. В связи с закреплением предлога *на* составляются и такие предложения: *Кот спит на стуле; Миска стоит на плите; Стакан стоит на столе* и т.п.

По мере овладения звуками речи и преодоления структурных затруднений все шире и разнообразие становится правильно произносимый активный словарь детей. По является возможность подбирать для заучивания словосочетания типа простейших скороговорок (*У Сени и Сани сом с усами*), небольшие стихотворения, загадки, потешки.

Большинство из описанных упражнений, направленных на различение звуков и закрепление правильного их произношения, способствует развитию внимания к речи

и слуховой памяти. В то же время, особенно в начале описываемого периода обучения, рекомендуется продолжать те упражнения на запоминание цепочек инструкций и рядов слов и слогов, о которых говорилось при описании первого периода обучения. По мере развития памяти количество предлагаемых для запоминания инструкций постепенно увеличивается («Надо подойти к доске, первую картинку положить на стол учителя, вторую отдать Коле, третью оставить на месте, четвертую взять себе»). Количество слов, предлагаемых для запоминания, доводится до 4-5. Кроме того, постепенно усложняется звуковой состав слов – слова подбираются все более сходного звукового и слогового состава, например: *лиса, весы, косы, сосна*; чередуются существительные в единственном и множественном числе (*сумка, осы, лиса, миски*), вводятся прилагательные (*зеленый зонт, синий автобус, синяя ваза*). Слова, как это видно из приведенных примеров, подбираются на определенные звуки – те, закрепление которых в данное время

проводится. Поэтому, после отбора картинок, все слова или словосочетания обязательно проговариваются.

Также в связи с закреплением правильного произношения тех или иных звуков для запоминания предлагаются различные слоговые сочетания (например: *са-су-со* или *спа-ста-сва-ска*).

Все перечисленные упражнения, способствуя развитию внимания и памяти, имеют большое значение для последующего обучения, когда они постепенно заменяются заучиванием прозаических текстов и стихотворений, заучиванием тех или иных правил, запоминанием продиктованных учителем предложений и т.п.

Ребенок овладевает звуковым составом слова значительно быстрее в тех случаях, когда умеет отличать в собственной речи правильное звучание слова от неправильного. При этом громадную роль играет осознанный анализ и синтез звукового состава речи. С самого начала (если возможно, то уже в первом периоде) в определенной системе проводятся упражнения, в ходе которых дети должны научиться выделять из состава слова любые звуки, как согласные, так и гласные, определять последовательность звуков в слове, делить слова на слоги и определять звуковой состав любого слога.

Уже при уточнении артикуляции гласных звуков *а* и *у* дети не только учатся четко произносить звуки, выделять их из ряда, но внимание их обращается и на то, что звуки мы произносим в определенной последовательности. Так, если мы сказали *у-а*, то здесь два звука – первый *у*, второй *а*. Логопед предлагает произносить только первый звук, только второй, опять оба вместе и т.п. Детям, владеющим фразовой речью, в то же время предлагается выделять из слов начальный гласный. Подбрав короткие и состоящие из правильно произносимых звуков слова (*ухо, Анна, уха, улитка, Алик, утка*), логопед добивается правильного произношения этих слов и одновременно обращает внимание на начальный гласный: «Что это? (*Утка*.) Какой звук первый в слове *утка*? (*у*.)» В то же время логопед может подобрать любые понятные детям слова, начинающиеся с этих звуков (*улица, Аня, утюг, астра* и т.п.), произносить их, а детям предложить

внимательно слушать и называть только первый звук. Подобным упражнениям уделяется ежедневно несколько минут. (При обучении детей, только начинающих овладевать фразовой речью, соблюдается еще большая постепенность в усложнении упражнений начального периода. Так, при прохождении первых звуков детям предлагается только выделение их из сочетания типа *y-a*, а затем переходят к анализу и синтезу звукосочетания типа *an*. И уже позднее, когда дети овладевают произношением слов трехсложных (*улитка*) и двусложных с закрытым слогом (*Алик, утка*), можно переходить к выделению гласного из начала слова.) От анализа ряда, состоящего из двух гласных, переходят к анализу ряда, состоящего из трех гласных (*и, а, у*). При этом проводятся примерно такие упражнения: логопед произносит ряд гласных, дети повторяют его, очень четко артикулируя, затем выясняется последовательность звуков – логопед предлагает одному ребенку назвать только первый звук, второму – второй и т.п.; устанавливается количество звуков в ряду.

Следующий этап – выделение твердых согласных *n, m, k, x* из конца слова и анализ и синтез обратного слога типа *an*. Дети учатся не только выделять звуки и устанавливать их последовательность, но и объединять звуки в слоги. В ходе урока, после упражнений в произнесении обратных слогов, им задаются примерно такие вопросы: «Сколько звуков в слоге *am*? (Два.) Какие это звуки?

136

(*а и т.*) Если сказать вместе *о* и *т*, что получится? (*От.*)»

От анализа обратного слога переходят к выделению ударного гласного из положения после согласного. С этой целью подбираются односложные слова типа *кот, мак* и т.п. Вначале предлагается только выделить какой-либо гласный звук, например *у*. Упражнение это проводится примерно так: повторяется звук *у*, дети вспоминают артикуляцию этого звука, четко его произносят. После этого логопед предлагает им внимательно слушать и поднимать руку, если в словах, которые он будет говорить, они услышат звук *у*. *Кот, дуб, лук, мак, суп*, произносит учитель, чередуя слова со звуком *у* с теми, в которых этого звука нет. Также постепенно

выделяются гласные *а, о, ы*. Затем упражнения усложняются, учитель произносит односложные слова с изученными гласными, ученики сами называют гласный звук.

Следующий этап – выделение согласного звука из начала слова или слога, что наиболее трудно при анализе слов. Последовательное выполнение всех упражнений значительно облегчает эту задачу. Дети упражняются в анализе и синтезе прямого слога (произносится слог *ва*; «Сколько тут звуков? Какой первый? Какой второй? Если мы произнесем звуки *в* и *а*, какой получится слог?»), выделяют первый и второй звуки из слов, начинающихся на твердый согласный звук («Какой первый звук в слове *туфли*? А второй?»).

В результате обучения детям оказывается доступным полный звуковой анализ слов типа *кот, мак*. К этому времени должны быть уже хорошо усвоены термины «слово», «звук», «гласный звук».

Следующий этап – деление слов на части – слоги. Дети узнают, что слова делятся на слоги. В словах может быть один, два, три и больше слогов. При членении слов на слоги, кроме всех обычных приемов, применяется прием различения слов по ритму. Ритмический рисунок при этом отхлопывается или отстукивается. Для сравнения подбираются слова, состоящие из одного, двух, трех слогов. По количеству хлопков учащиеся должны определить, какое слово задумано, т.е. односложное, двусложное или трехсложное. В это же время дети знакомятся со схемой, в которой более длинная черта обозначает слово, более короткая – слог. Хорошо два-три урока (или занятия) специально посвятить делению слов на слоги,

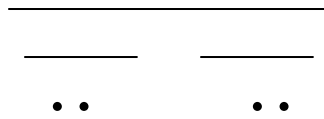
137

а затем в течение нескольких уроков закреплять полученные знания и навыки, вводя те или иные упражнения на деление слов на слоги на уроках по закреплению произношения звуков.

При прохождении следующих звуков дети переходят к полному звуко-слоговому анализу слов, вначале односложных, а затем двусложных. Кроме обычных приемов анализа, проводится анализ слов по схеме. Вначале схема имеет такой вид:

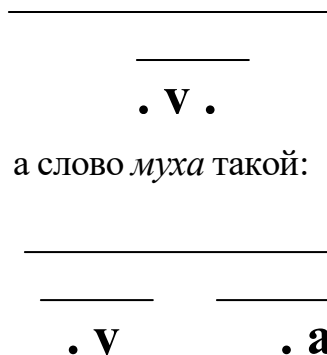
•••

Здесь обозначено слово типа *суп*; — одно слово; ———— — один слог; ... — три звука. Несколько позднее она усложняется:



Здесь обозначено слово типа *бусы*.

Для анализа подбираются слова, состоящие из любых правильно к этому времени произносимых гласных и твердых согласных звуков. После того как дети научатся проводить звуко-слоговой анализ слов указанного типа, можно познакомить их с гласными буквами *а, у, о и* и провести ряд занятий, на которых упражнения, направленные на закрепление правильного произношения, будут сочетаться с анализом слов, с вписыванием букв в уже знакомые схемы; например, слово *суп* будет иметь такой вид:



В результате обучения дети овладевают определенным объемом знаний и навыков, формирующих звуковую сторону речи. Кроме того, за это время в значительной мере уточняется и расширяется словарь, большой сдвиг происходит в развитии грамматически правильной речи. Все это обеспечивает относительную готовность к усвоению грамоты. Несмотря на длительную подготовительную работу, усвоение грамоты идет в условиях, отличающихся от нормальных: формирование звуковой стороны речи далеко не закончено, еще резко отстает

процесс фонемообразования. Дальнейшее овладение звуковым составом речи идет одновременно с обучением чтению и письму. Таким образом, существует теснейшая взаимосвязь между обучением грамоте и формированием звукопроизношения.

138

Третий этап обучения

Этот этап соответствует переходному от второго уровня речевого развития к третьему. Процесс фонемообразования на этом этапе обучения в основном завершается, т.е. дети овладевают всеми звуками и звуковыми дифференцировками. Начало третьего этапа совпадает с началом обучения грамоте. В связи с этим многие звуки, пройденные на предыдущем этапе, повторяются на значительно усложненном речевом материале, что соответствует более высокому уровню фонематического развития. В активный правильно произносимый словарь вводятся слова различной слоговой сложности. Овладение анализом звукового состава речи продолжается. Заканчивается второй этап формирования произношения с окончанием изучения букваря.

За это время необходимо научить детей правильно произносить и различать все звуки русского языка. Звуки проходятся в следующей последовательности: *д, д' (т-д); г, г' (к-г); л (л-л'); ш (ш-с); ж (з-ж); ц (с-ц); р, р' (р-л); т', ч (т'-ч); щ (ш-щ); (ч-щ)*. Заканчивается работа над мягкими звуками в сочетании с *а, о, у (ребята, ребенок, Люба* и т.п.). Многие звуки в связи с обучением письму и чтению повторяются на усложненном материале.

В силу того что формирование произношения идет медленно, в настоящее время в условиях школьного обучения рекомендуется начинать обучение грамоте после того, как проведена дифференциация звуков по основным признакам, но до полного овладения звуковым строем родного языка. Учебная работа в это время планируется так, чтобы успеть отработать выделенные для дифференциации звуки

до прохождения букв; кроме того, постоянно приходится возвращаться к ранее пройденным звукам.

Проиллюстрируем сказанное на примере планирования уроков, цель которых – закрепить произношение звуков *п* и *б*. Звук *п* проходит одним из первых. В это время учащимся доступно произнесение лишь нескольких простейших по звуко-слоговому составу слов (*пана, паук, пух*). Дети еще не отличают или с трудом отличают звук *п* от его звонкой пары – звука *б*, вовсе не умеют определять звуковой состав слова. Иная картина наблюдается через

139

2–3 месяца, когда проходит буква *п*. К этому времени пройдено большое количество звуков и слов различного звуко-слогового состава, звук *п* отдифференцирован от звука *б*, детям стал доступен анализ простого по слоговому составу слова.

Перед показом буквы *п* повторяются и уточняются все полученные в течение предшествующего периода обучения знания и навыки, касающиеся изучаемого звука. Планируя урок произношения, учитель имеет возможность подобрать значительно более сложный материал. Для устного выделения звука *п* и определения места этого звука в слове могут быть даны слова: *пальто, Павлик, па-стух, сноп, папка* и т.д. При сопоставлении звука *п* со звуком *б* (при этом фиксируется вначале только звук *п*, а задание носит такой характер: «Внимательно слушайте и поднимайте руку, если в слове есть звук *п*») даются такие слова, как *поднос, барабан, патефон, бубен, блины* и т.д. И уже значительно позднее (на втором году обучения) звук *б* еще раз повторяется перед прохождением буквы *б*. Как видим, между первым устным упражнением на звук *п* и показом буквы существует большой разрыв. Позднее этот разрыв между прохождением звука и буквы постепенно сходит на нет.

В настоящее время из-за отсутствия букваря с нужной последовательностью букв в специальных школах букварный период разбивается на два этапа: вначале, когда дети овладевают первыми буквами (*у, а, х, м, о, с, п, н, к, ы, в, т, ш, л, и*) и чтением отдельных слов и легких предложений, обучение проводится не по

букварю, а с помощью азбуки и специальных пособий. В этот период обучения, поскольку дети еще не овладели произношением всех звуков родного языка, подбор материала, на котором можно обучать чтению и письму, полностью зависит от их произносительных возможностей. По времени этот этап обучения совпадает примерно со вторым полугодием первого года обучения или заканчивается несколько раньше. За это время проходятся следующие звуки: $d, d' (m-d)$; $z, g' (k-z)$; $l; ш (c-ш)$. В то же время продолжается закрепление всех пройденных ранее звуков в связи с работой над звуко-слоговой структурой речи и обучением грамоте. Кроме того, в часы индивидуальных занятий следует поставить детям все звуки.

Как видим, количество звуков, которые проходятся в

140

это время, невелико, что дает возможность больше времени уделять грамоте и работе над фразовой речью. Овладение звуками d и z обычно не затрудняет учащихся после того, как пройден звук b . Звуки d и g в процессе их изучения дифференцируются от звуков d' и g' . Специальные уроки (или занятия) выделяются для дифференциации звуков d и z с ранее пройденными t и k . Звук $ш$ при его изучении сопоставляется на слух со звуками $c, ж, ч, щ$, однако произносительные упражнения проводятся только на дифференциацию c и $ш$. Звук $л$ сопоставляется со звуками $л'$ и p , произносительные упражнения проводятся только на дифференциацию $л$ и $л'$.

По мере овладения звуковым анализом упражнения на различение звуков постепенно усложняются. Так, например, если в начале обучения звуки сравнивались в ряду или в однотипных словах, то теперь они сравниваются или в составе разнообразных слогов (например, предлагается услышать звук $ш$ в слогах $ша, жу, сы, аш, ша$), или в составе слов (например, предлагается услышать звук $ш$ в словах *щетка, печка, кошка, нос, душ, жук* и т.п.).

Продолжается и углубляется работа, направленная на анализ и синтез звукового состава речи. Однако теперь большая часть упражнений переносится на уроки грамоты. На уроках произношения проводятся преимущественно те упражнения, которые непосредственно связаны с изучением звуков; сюда относятся

нахождение данного звука в слове, определение места этого звука в слове, подбор слов на изучаемый звук и т.п. Кроме того, на уроках произношения продолжается практическое знакомство с предложением, ученики по заданию составляют предложения с теми или иными звуками, заканчивают предложения и т.п.

На третьем этапе обучения дети продолжают овладевать правильным, слитным произношением слов различной слоговой сложности, в том числе трех- и четырехсложных слов с различным звуко-слоговым составом и некоторых пятисложных. Заучиванию новых слов уделяется большое внимание. По мере того как дети овладевают новыми словами, последние вводятся в состав предложений. Заучиваются небольшие тексты, что способствует не только закреплению правильного произношения, но и введению в активный правильно произносимый словарь

141

грамматических форм и предложений различной структуры, усвоенных на уроках развития речи. Постепенно расширяются возможности в отношении заучивания наизусть стихотворений. Как и раньше, желательно участие детей в утренниках и праздниках. Материал для выступлений подбирается строго в соответствии с речевыми возможностями учеников.

При переходе от скандированного к плавному произношению большое значение имеет уже начатая раньше работа над ударением. К этому времени дети должны уметь на слух отличать ударные слоги от неударных, усвоенные слова произносить с правильным ударением. Преодоление скандированного, послогового произнесения слов имеет большое значение и для понимания читаемого текста. (При переходе от чтения отдельных слов к чтению предложений первое время можно расставлять ударения: *Тома купила куклу*). Своевременно начать работу над ударением необходимо еще и для того, чтобы подготовить учащихся к письму слов с безударными гласными.

Проводятся также упражнения, направленные на выработку нормального темпа и плавности речи. Это повторение вслед за учителем различных звукосочетаний с постепенным переходом от замедленного темпа к нормальному и

даже несколько ускоренному, повторение различных слоговых рядов, подобранных так, чтобы отрабатываемые звуки находились в них в различных сочетаниях. Состав слогов теперь более сложный, чем раньше; так, вводятся слоги со стечением согласных (например, *пла-пло-плу-пла-пло-плу*) или с чередованием согласных, близких по артикуляции или звучанию (например, *па-ба-ба-па-ба-ба*). Вначале ученики произносят ряд медленно, с трудом переходя от одного сочетания к другому, постепенно темп ускоряется, однако не за счет нечеткого произнесения отдельных элементов ряда. Кроме слоговых сочетаний и закрепления слов, для произнесения предлагаются очень простые, короткие скороговорки. Дети произносят их сначала медленно, затем темп ускоряется и по возможности доводится до нормального.

Постепенно теряют значение упражнения на развитие внимания к звуковой стороне речи и слуховой памяти, которые проводились на предыдущих этапах обучения. Однако некоторые из них целесообразно продолжать. Как

142

и раньше, учащимся предлагается запомнить и выполнить ряды различных инструкций. Продолжаются упражнения и на запоминание 4–5 слов. В то же время основным материалом для развития слуховой памяти служит теперь заучивание наизусть предложений, текстов, потешек, стихотворений, загадок, скороговорок.

Работа над усвоением звукового состава речи заканчивается в условиях школьного обучения в основном во II классе. За это время постепенно завершается переход от скандированного произношения к плавному.

Требование правильного произношения предъявляется теперь на всех без исключения уроках. Оставшиеся у отдельных учащихся затруднения преодолеваются преимущественно в часы индивидуальных занятий.

Дальнейшее обучение ставит своей задачей совершенствовать и укреплять приобретенные навыки произношения отдельных звуков, слов, предложений.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дети с общим недоразвитием речи не подготовлены к овладению звуковым и морфологическим анализом слова. Поэтому обучение грамоте таких детей не может протекать так, как в массовой школе. Для того чтобы овладеть первоначальными навыками чтения и письма, они нуждаются в определенном уровне речевой подготовки, которая обеспечивается, как говорилось выше, особой системой занятий по развитию грамматического строя речи, накоплению и уточнению словарного запаса и формированию произношения.

В свою очередь обучение грамоте детей с недоразвитием речи нужно рассматривать не только как средство приобретения первоначальных навыков правильного чтения и грамотного письма, но также как один из способов формирования речи.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звуко-буквенный состав слов? Наблюдения над звуковым составом слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у де-

143

теи четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что в свою очередь приводит к закреплению правильного произношения, приучает сознательно читать и писать.

При обучении грамоте детей с недоразвитием речи следует учитывать ряд условий:

1. Обучение чтению и письму ведется только на правильно произносимых звуках и словах. Опора на правильное произношение нужна для предупреждения затруднений в различении и выделении звуков из речи и в правильном соотношении

их с соответствующими буквами, а отсюда – в предупреждении специфических дисграфических ошибок.

Каждый звук изучается вначале на уроках произношения, и лишь после того, как достигнуто правильное произношение и различение его, на уроках чтения и письма проходит соответствующая буква. В этом смысле обучение грамоте строится как непосредственное продолжение обучения произношению, хотя изучение звуков в произношении нередко начинается задолго до прохождения их на уроках грамоты. Например, работа над мягкими или звонкими согласными в произношении в некоторых случаях продолжается более года, прежде чем эти звуки соотносятся с соответствующими буквами.

В процессе работы над произношением ребенок научается не только правильно произносить звук в словах и фразах различной сложности, но и отличать его от других звуков и правильно выделять из слова. Особенно много внимания уделяется различению звуков, отличающихся друг от друга тонкими акустико-артикуляционными признаками. Пока учащиеся не научатся правильно произносить и различать такие звуки, невозможно обеспечить верную и прочную связь между звуком и буквой.

Несмотря на это, не следует задерживать процесс обучения грамоте до тех пор, пока будет сформировано правильное произношение всех звуков речи. На определенном уровне развития произношения у детей, как уже было показано, появляется готовность к обучению грамоте. При этом следует иметь в виду, что если на первых порах наблюдается как бы разрыв во времени между изучением звука в произношении и в грамоте, то на дальнейших этапах обучения усвоение грамоты непосредственно следует за развивающимся произношением.

2. Порядок прохождения звуков и букв на уроках грамоты иной, чем в массовой школе. Он подчинен доступности различения звуков на слух и усвоению их в произношении.

В первую очередь изучаются те звуки, которые произносятся детьми в основном правильно. Это следующие звуки и соответствующие им буквы: *а, у, о, м,*

х, п, к, с, н, в, ы, т, л. Исключение могут составить такие звуки, как *ы, с, л*, которые в некоторых случаях произносятся детьми дефектно. Однако они должны быть в момент соотнесения их с буквой уже поставлены и отработаны в произношении.

Затем постепенно начинается работа над звуками, неправильно произносимыми, которые во время специальных занятий по коррекции произношения исправляются одними из первых (*ш, р, ж*, некоторые мягкие, фонемы), и наконец включаются в работу все остальные исправленные и поставленные звуки (*и*, мягкие фонемы, звонкие согласные, аффрикаты).

С целью предупреждения специфических ошибок в письме детей с общим недоразвитием речи, в частности ошибок на замены букв (*п-б, с-ш, з-ж* и т.д.), необходимо раздвинуть во времени изучение парных акустических сходных звуков и соответствующих им букв. Например, *ш* не дается вскоре после *с, д* – после *т* и т.д.

3. Темп прохождения всех звуков речи и букв более медленный, чем в массовой школе. Весь процесс обучения грамоте рассчитан на полтора года причем большое значение придается подготовительному периоду. Он тесно связан с общим уровнем развития речи детей, и в зависимости от этого его продолжительность может колебаться от четырех до одного месяца.

4. Большое внимание отводится развитию навыка быстро ориентироваться в звуко-буквенном составе слова, что является той минимальной основой, без которой не может быть усвоена грамота, а также правила грамма-тики и правописания. Для образования такого навыка необходимо научить ребенка четко различать и выделять

звуки речи, что возможно в том случае, если будет сформировано фонематическое представление об изучаемом звуке с опорой на акустико-кинестетическое взаимодействие.

Особо большое значение приобретает работа с разрезной азбукой, составление слов и предложений с предварительным и последующим анализом. Упражнения эти должны проводиться систематически. Вводится специально ряд

логических упражнений по звуковому анализу и синтезу слов, имеющих большое значение для формирования звуковой стороны речи.

5. Необходимо, чтобы весь словарный материал, который используется в процессе обучения грамоте, был знаком учащимся, чтобы они понимали значения слов и умели соотносить их с определенными предметами и явлениями действительности. Этот материал на первых порах обучения должен быть заранее подготовлен на уроках развития речи. Однако по мере обучения грамоте речевой материал становится все более обширным и сложным и, в свою очередь, способствует развитию лексики и грамматического строя речи.

6. На протяжении всего периода обучения грамоте ведется углубленная работа, обеспечивающая формирование морфологических обобщений, восполняющая пробелы в лексико-грамматическом развитии детей и предупреждающая ошибки письма в период усвоения правил правописания.

Известно, что учащиеся с недоразвитием речи не всегда успешно усваивают такие разделы программы, как правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных и т.д. (их проходят позже), так как у них с большим трудом формируется морфологический анализ слова.

Для того чтобы облегчить усвоение этих разделов, уже с самого начала обучения детей грамоте большое внимание уделяется пропедевтическим упражнениям по анализу звукобуквенного и простейшего морфологического состава слова.

Обращается внимание на общие и отличные признаки в словах, сопоставляются одинаковые корни и различные окончания, приставки или суффиксы. Дети практически подводятся к различным упражнениям по словоизменениям и словообразованиям. Эти упражнения не должны превышать познавательных возможностей ребенка, и проводить их следует в практическом плане, попутно включая почти в каждый урок по обучению чтению и письму. Повседневное использование этих упражнений на заняти-

ях способствует формированию у детей умения образовывать слова и обращать внимание на их состав.

Подобная работа предварительно ведется и на уроках развития речи.

Обучая грамоте, необходимо предусмотреть систематическое повторение и закрепление усваиваемого материала, применение таких упражнений, которые требовали бы использования приобретенных ранее знаний и умений.

8. Одновременно с изучением звуков и букв следует давать связанные с ними элементарные правила грамматики и правописания. Уже с самого начала обучения учащиеся должны познакомиться с некоторыми грамматическими понятиями и обобщениями, которые постоянно закрепляются, уточняются и расширяются в процессе последующего обучения на усложненном материале. Это позволяет осуществить непрерывное повторение наиболее трудных разделов, а также развивает активное и самостоятельное использование правил детьми. При этом наибольший успех достигается не простым увеличением количества повторений одних и тех же упражнений, а посредством разнообразного и систематического использования приобретенных знаний в разных условиях и на разнообразном материале.

Благодаря этому создаются предпосылки к практическому ознакомлению с некоторыми правилами правописания, которые должны проходиться па втором или третьем годах обучения. Так, например, при обучении грамоте возможно усвоение правописания звонких и глухих согласных связать с изучением звонких согласных и в следующем году закрепить это правило на более сложном материале.

Следует особенно подчеркнуть то огромное значение, которое имеет при этом подготовка к усвоению нового грамматического понятия и работа над его четкой дифференциацией. Сначала ребенок практически знакомится с понятием, практически употребляет его в самостоятельной разговорной речи, а затем уже приобретенные знания в виде обобщений, объяснений, правил.

отработки каждого нового задания, нового понятия, правила, без уверенности в том, что учащиеся их усвоили и могут применять в различных конкретных случаях, нельзя переходить к новому заданию.

Обучение грамоте строится на основе указанных выше общих положений с использованием фронтального способа. Однако наряду с этим должен обязательно осуществляться и индивидуальный подход к учащимся в соответствии с особенностями нарушения речи каждого ребенка. Кроме того, необходимо учитывать характерологические особенности детей и усвоение ими программного материала во время всего периода обучения. Выполнение этих требований будет способствовать развитию умений и навыков учащихся.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Эта взаимосвязь реализуется следующим образом:

1. На уроках чтения и письма изучается один и тот же звук и соответствующая ему печатная и письменная буква. При этом необходимо помнить, что каждая новая буква может быть показана учащимся только в том случае, если уже достигнуто ими правильное произношение соответствующего звука, обозначаемого данной буквой, и умение различать и выделять его из слов **1**.

2. Ознакомление с каждой новой буквой, печатной и письменной, проводится путем анализа элементов, составляющих ее начертания, а также путем сравнения и сопоставления с ранее пройденными буквами, выяснения общих и отличных элементов в их начертании.

3. Дети читают то, что складывают из букв разрезной азбуки или пишут, и, наоборот, складывают и пишут то, что читают. Каждое слово новой звуко-слоговой структуры, до того как оно будет сложено из букв разрезной азбуки и записано, должно быть обязательно проанализировано. Учащиеся должны установить его слоговой состав, составить из букв разрезной азбуки, разделив на слоги, и прочесть все слово по слогам, а затем записать. Такая аналитико-синтетическая работа помогает практически осознать слоговой и звуковой состав слов и овладеть им.

Таковы общие положения, которые необходимо учитывать, приступая к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи.

1 Это не относится к детям с речедвигательными нарушениями (см. статью Г. 13. Чиркиной «О речедвигательных нарушениях» в кн. «Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы». Под ред. Р. Е. Левиной. М., «Просвещение», 1965.

148

Остановимся на содержании и объеме знаний, получаемых детьми в процессе обучения грамоте.

Обучение грамоте имеет два периода: подготовительный (или добукварный) и букварный. Подготовительному периоду обучения грамоте должно быть уделено значительное внимание. Чем ниже речевой уровень детей, тем больше времени отводится подготовительному периоду, благодаря которому формируются предпосылки к сознательному усвоению первоначальных элементов грамоты.

В этот период подготовка к обучению грамоте по своим целям и задачам совпадает с работой по общему развитию речи и формированию произношения.

Дети учатся пользоваться речью, обогащается и уточняется их словарь, они приобретают умение строить простые предложения, формируют элементарные грамматические обобщения. Одновременно ведется большая работа по коррекции неправильно произносимых звуков, которая также предусматривает и развитие речевого (фонематического) слуха. У учащихся расширяется запас слов на отработываемый звук и появляется некоторый навык самостоятельного выбора слов с нужным звуком из обиходной речи. Все это создает практическую базу для работы по анализу и синтезу звукового состава слов. Дети подходят к анализу и синтезу открытого и закрытого слогов, состоящих из двух звуков, и полностью анализируют односложные слова, а также знакомятся в практическом плане с первыми терминами, обозначающими слово, звук, слог. Методические указания по подготовке учащихся к анализу звукового состава слов в этот период даны в разделе формирования произношения.

Звуковые упражнения имеют большое значение для формирования у детей навыков правильного письма и чтения. Но этого недостаточно. Специальное время и внимание должно быть уделено развитию двигательных и зрительных навыков,

которые подготовили бы глаз и руку ребенка к письму элементов букв, их правильному расположению в тетради. У детей с недоразвитием речи нередко имеются также и моторные затруднения, поэтому при выработке графических навыков правильного письма у них наблюдается напряженность и неуверенность движений, скованность тела. Преодолению этих трудностей могут помочь специально предусмотренные

149

упражнения по рисованию, штриховке контурных рисунков, складыванию прямолинейных фигур и печатных букв из палочек и т.д.

При выполнении этой работы следует обращать внимание на соблюдение технических и гигиенических правил, т.е. правил посадки, положения тетради, держания ручки, координации движений.

В букварный период учащиеся продолжают практически знакомиться со звуками речи и обозначающими их буквами, учатся составлять слова из букв и слогов, овладевают процессом чтения и письма, усваивают на практике ряд элементарных правил грамматики и правописания. Направленность на развитие познавательных интересов, наблюдений и обобщений в области речевых звуков, сознательное выделение детьми акустических и артикуляторных признаков звука сохраняется также при изучении всех основных звуков речи.

Обучение первоначальному чтению и письму, как указывалось выше, соответственно трудности различения и усвоения звуков в произношении делится на четыре этапа. На первом этапе учащиеся изучают следующие звуки и их буквенные обозначения: *а, у, м, х, о, п, к, с, н, ы, в, т, л*. Все согласные звуки здесь твердые.

Изучение каждого звука обязательно опирается на сознательное усвоение его артикуляции. Затем дети учатся его различать и, наконец, выделять из слова и соотносить с соответствующим буквенным обозначением.

При овладении звуковым составом слова очень важно обратить внимание на последовательность звуков в анализируемом слове. Нередко учащиеся научаются выделять отдельные звуки, но не могут указать их порядок в слове, правильно

сосчитать количество звуков, разобраться в звуковой структуре слова. Трудности, которые возникают при этом, бывают чрезвычайно стойкими.

За этот период учащиеся усваивают слова следующих слоговых структур: односложные типа *ус, ох, мох* с обратным слогом; двусложные типа *муха* с открытым слогом, позднее двусложные слова с обратным и открытым слогами типа *окно*.

Основой овладения первоначальной грамотой является усвоение приема чтения открытого двухбуквенного слога. Необходимо добиться того, чтобы учащиеся как можно быстрее и как можно лучше овладели звуковым

150

составом закрытого, а затем и открытого двухбуквенного слога и на этой основе были подведены к первоначальному обобщению, связанному с пониманием слогаобразующей роли гласной.

Таким образом, самое трудное и важное на первом-этапе обучения грамоте – это усвоение чтения и письма обратных и прямых слогов и составленных из них слов. Дети должны научиться не только анализировать слова, но и синтезировать выделенные звуки в единое целое. Необходимо выработать у них правильные приемы чтения, научить сочетать согласный звук с гласным, схватывать взглядом две-три буквы одновременно, слитно произносить слоги. Это умение достигается только после специальных упражнений.

С этой целью рекомендуется проводить чтение по следам анализа. Слог или слово, сложенные из букв разрезной азбуки или написанные на доске, после предварительного анализа тут же прочитываются. Можно использовать и ряд других приемов, рекомендуемых методистами на этом этапе обучения: чтение по подобию, протяжное произношение звуков и т.д. Так, например, узнав согласный *м* в открытом двухбуквенном слоге, ребенок должен тянуть соответствующий звук, пока не подготовит органы речи к произнесению следующего гласного и не произнесет оба звука вместе, на едином выдохе.

Каждый изучаемый согласный должен даваться в сочетании со всеми гласными (например, *на, ну, но* и т.д.), или же все пройденные согласные

сочетаются с каким-либо одним гласным (*ма, ха, на, са* и т.д.). Это нужно для того, чтобы у ребенка мог возникнуть обобщенный образ слога, который является необходимой предпосылкой для узнавания данного конкретного слога в процессе чтения. Составляются слоговые таблицы. Слоги сравниваются и сопоставляются по звуковому составу.

Учитель должен обращать внимание учеников на то, что слоги не имеют самостоятельного значения. Читаемые детьми слоги следует затем включать в состав слова или дополнить их до целых слов. Слова составляются из букв разрезной азбуки, устно или посредством схемы.

Дети читают слоговые таблицы, слоги и слова, сложенные «ми из букв разрезной азбуки или написанные учителем на доске. Последовательность читаемых слогов и слов постоянно меняется.

151

Не следует торопиться с переходом к новому материалу. Развитие навыка синтезировать звуковой состав обратных и прямых слогов должно достичь такой степени, при которой ребенку достаточно увидеть стоящие рядом буквы, чтобы сразу перейти к слитному произношению слога. Поэтому работа со слогами должна вестись систематически, пока ребенок не научится узнавать их в процессе чтения. Это приводит к плавному послоговому чтению.

Необходимо обращать внимание на то, чтобы ребенок при чтении слов понимал их смысл, чтобы процесс чтения был сознательным, а не механическим.

Одновременно с обучением чтению происходит обучение письму. Дети должны научиться писать все изучаемые на данном этапе буквы, двусложные слова с этими буквами, заглавные буквы.

Большое значение отводится работе с разрезной азбукой. Как только учащиеся овладевают несколькими буквами, они начинают складывать из них отдельные слоги и слова, сначала вслед за анализом, затем с последующим анализом и, наконец, самостоятельно. Несколько позднее вводятся и другие упражнения: складывание слов из букв, данных в разбивку (*а, н, и, л*), добавление к слогу недостающей буквы или слога, чтобы получилось слово *су... (к)*, *му... (ха)*,

преобразование слов путем замены букв (*сук – суп, мак – лак*), самостоятельное составление слова по картинке и т.д.

Уже на первом этапе обучения, во время усвоения звуков, дети учатся понимать, что звуки обозначаются буквами, что звуки мы слышим, а буквы видим, пишем, что не все звуки произносятся одинаково: одни легко и свободно, а другие – труднее, что соответственно этому есть гласные и согласные звуки, что гласные образуют слог.

Следует научить детей сознательно делить слова на слоги, определяя слоги по количеству гласных. Нужно познакомить их с правилом о том, что переносить слова можно только по слогам.

В конце этого периода дети знакомятся с предложением. Они учатся выделять предложения из речи, сами придумывать их, расчленять на слова. Тут же практическим путем они усваивают ряд правил: о делении предложения на слова и о раздельном написании одного слова от

152

другого, о точке в конце предложения, о написании заглавной буквы в начале предложения. Все эти правила важно повторять систематически и ежедневно до полного их усвоения.

На втором этапе обучения грамоте изучаются звуки и буквы *ш, р, з, ж*, гласные *и, э* и мягкие согласные, стоящие перед *и*, соответствующие ранее пройденным твердым согласным. Дети знакомятся со следующими мягкими согласными: *м', н', п', к', с', в', т', л', х', р'*.

Второй этап в обучении грамоте представляет значительные трудности (так как включаются звуки, еще с трудом произносимые детьми), и задача учителя – вновь тщательно уточнить акустико-артикуляционные признаки изучаемых звуков, чтобы при образовании связи между звуком и буквой не вызвать никаких осложнений. При обучении чтению и письму все звуки даются после тщательной отработки их на уроках произношения.

Речевой материал для упражнений подбирается таким образом, чтобы в нем не содержались звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам к вновь

изучаемым. Например, при изучении *ш* не даются слова, включающие ранее пройденный звук *с*, до тех пор пока не создадутся правильные, прочные и стойкие связи между звуком и буквой. Из устных упражнений также исключаются слова со звуками *ж*, *ч*, *щ*.

Аналогичные условия необходимы при изучении звуков *з*, *ж*. При изучении звука *р* из упражнений исключаются слова со звуком *л*.

Лишь после того как ребенок научится не только правильно произносить каждый из смешиваемых звуков, но и узнавать его в речи окружающих, прочно связывать с соответствующей буквой, включаются упражнения на сопоставление и дифференциацию звуков, например *с–ш* или *ш–ж* и т.д. Звуки сравниваются таким образом, чтобы дети сами нашли разницу между ними как в артикуляции, так и в звучании, в обозначении их буквами. Обращается внимание на смысловоразличительную роль звука.

Особое внимание на этом этапе обучения отводится также изучению мягких согласных. Необходимо напомнить, что нельзя торопиться с переходом к изучению мягких согласных. К этому этапу обучения грамоте можно приступить лишь тогда, когда дети научатся воспринимать при чтении две буквы сразу, так как мягкость со-

153

гласных обозначается последующей буквой. Кроме того, к этому времени должны быть исправлены все дефекты, которые наблюдаются у детей при произнесении мягких фонем. Если эти условия не будут соблюдены, то учащиеся не смогут сознательно овладеть мягкими согласными.

Ученики долго упражняются в различении мягкости согласных в сочетании с *и* в слогах разного типа: *ми*, *си*, *ти*, *ли* и т.д. Нужно развивать у них умение слышать при анализе слога с буквой *и* мягкое произношение согласного звука: *м'*, *н'*, *с'*, *л'* и т.д. Это подготавливает учащихся к правильному чтению и письму слов с мягкими согласными и к пониманию значения мягкого знака как знака мягкости согласного.

Большое значение приобретает работа со слогами. Например, учитель выставляет на наборном полотне слоги с гласными *ы* и *и*:

мы сы лы ры ны

ми си ли ри ни

Дети читают их и объясняют, как произносятся согласные в левом столбике (твёрдо, так как стоит гласная *ы*) и как в правом (мягко, так как стоит гласная *и*).

Учитель предлагает сравнить, как произносятся и звучат слоги с твёрдыми и мягкими согласными *мы–ми; сы–си* и др. Дети в каждом случае произносят их отдельно: *м', м, с', с* и т.д.

Для тренировки правильного различения и чтения твёрдых и мягких звуков можно на доске вывесить слоговые сочетания с пройденными согласными и гласными. Затем к этим слоговым сочетаниям прибавляются еще слоги или звуки для получения целого слова. Слова с мягкими согласными *Мила, Нина, сани* и др. анализируются. При этом ученик должен сказать, как произносится каждый выделенный согласный: твёрдо или мягко. Нужно научить не только различать и выделять мягкие согласные из слова, но и объединять эти звуки в слоги, придумывать с ними слова, складывать их из букв разрезной азбуки, правильно читать и писать.

После изучения звука и буквы *и* следует переходить к правописанию твёрдых и мягких согласных. Детям объ-

154

ясняется, что звуки бывают твёрдыми и мягкими, что мягкие согласные являются самостоятельными звуками, только обозначаются они теми же буквами, что и твёрдые.

На этом этапе продолжается работа по звуко-буквенному анализу и синтезу слов, по делению слов на слоги и выделению гласных и согласных звуков. По мере прохождения материала формы звукового анализа и синтеза постепенно усложняются. Проводятся различные виды письменных работ: вставка в слово пропущенных букв, слогов; составление и запись слова из слогов или букв, данных в разбивку; дописывание слова по рисунку; замена единственного числа множественным (*мак–маки, утка–утки*) и наоборот (*лапы–лапа, пилили–пилил*);

образование уменьшительно-ласкательных слов (*нож– ножик, рот–ротик*); дописывание окончаний слов по рисунку и т.д.

В упражнения вводятся слова с более сложной слоговой структурой и предложения более сложной конструкции. В этот период усваиваются трехсложные слова с открытыми слогами типа *ма-ли-на, На-та-ша*, повторяются односложные и вводятся двусложные слова с закрытыми слогами типа *ве-тер, ар-буз, кош-ка*.

В общей методике обучения грамоте рекомендуется применять при этом прием наращивания слога в начале слова или в конце, а также прием преобразования слов путем замены букв. Слова этой трудности обязательно прочитываются и записываются.

Дети упражняются в сознательном, правильном, плавном слоговом чтении отдельных слов, предложений и коротких текстов, доступных пониманию и включающих только правильно произносимые звуки. При чтении предъявляются требования четко и внятно произносить звуки, соблюдать ударения в словах и паузы на точках.

Понимание читаемого проверяется путем ответов на вопросы о прочитанном.

Одновременно с обучением чтению дети учатся правильно писать чернилами строчные и заглавные буквы. Они тренируются и в списывании слов, отдельных предложений, составленных из букв разрезной азбуки, а также с доски и книги, написанных рукописным и печатным шрифтом. Кроме того, они пишут под диктовку, с предварительным анализом и без него, отдельные слова и предложения, составленные из пройденных букв.

Учащиеся усваивают также практическим путем ряд правил правописания. Продолжается изучение переноса слов и практическое знакомство с предложением. Затем усваиваются следующие правила: большая буква в фамилиях, именах людей и кличках животных, правописание мягких согласных в сочетании с *и*, правописание гласных после шипящих. Учащиеся узнают, что звуки *ш* и *ж* всегда произносятся одинаково твердо, а слоги *ши* и *жи* всегда пишутся через *и*.

Овладеть правилом правописания большой буквы в именах, фамилиях людей и кличках животных возможно только при условии, если будет проведена соответствующая работа по развитию речи и дети смогут отличать слова, обозначающие собственные имена, от других слов.

На уроках развития речи учащиеся должны вспомнить известные им имена и фамилии людей, клички животных, самостоятельно подставлять в предложение нужное имя или кличку. Особое внимание следует обратить на то, чтобы они не смешивали такие понятия, как названия животных и их клички. Знакомясь на уроках развития речи с домашними животными, дети уточняют названия животных (корова, лошадь, коза, собака, кошка и т.д.), а затем дают им клички. Учитель может обратить внимание на то, что названия животных пишутся с маленькой буквы, а их клички с большой.

Подобные упражнения на уроках развития речи должны предварять прохождение соответствующего правила правописания.

На третьем этапе изучаются согласный й, мягкий знак, все йотированные гласные (*с, ё, я, ю*), а также продолжается работа над мягкими согласными.

После изучения звука и буквы *и* постепенно идет подготовка к прохождению звука и буквы *и*. Изучение звука *и* является ответственным моментом, так как от умения детей различать этот звук зависит правильное правописание слов с буквой *и*.

На первых порах для выделения звука *и* подбираются слова, в которых данный звук занимал бы конечное положение, типа *дай, мой, твой*. При утрированном произношении слов уточняется артикуляция звука *и*, подчеркивается его отрывистое произношение.

Затем учащиеся знакомятся с буквой *и*. После ряда тренировочных упражнений в правописании *и* в конце

слова следует переходить к сопоставлению слов со звуками *и* и *и*. У детей к этому времени должен быть достаточно развит слух, чтобы они могли уловить разницу в произношении и звучании *и* и *и*. Для упражнений подбираются слова

типа *змей–змеи, сарай–сарай, мой–мои* и т.д. Внимание обращается на смысловую, слоговую, звуковую стороны этих слов, а затем выясняется их написание.

Такому тщательному разбору подвергается довольно большое количество слов и фраз, которые затем составляются из букв разрезной азбуки и прочитываются.

Слова делятся на слоги, это помогает подвести детей к тому, что звук *и* составляет слог, а звук *и* слога не составляет. Тут же дается правило переноса слов с буквой *и*. Подчеркивается, что при делении слова на слоги буква *и* не отделяется от гласной, которая перед ней стоит.

Затем переходят к упражнениям на различение и выделение звука *и* в середине слова. Уточняется правописание этих слов и повторяются правила переноса.

Чем больше слов будет проанализировано детьми, сопоставлено и записано, тем лучше будет усвоено ими правописание звука *и* и правильное написание слов с этой буквой.

Затем ученики знакомятся с мягким произношением согласного звука в конце слов и правописанием слов с мягким знаком на конце.

Значительное внимание уделяется упражнениям в различении по слуху мягкого и твердого произношения согласного звука в конце слова: *пыл–пыль, кон–коть, угол – уголь*. Слова уточняются по значению, проводится слого-звуковой их анализ, выясняется разница в их произношении.

Чтобы проверить, различают ли учащиеся по слуху мягкое и твердое произношение согласных звуков в конце слова, следует провести слуховой диктант или дать упражнения, в которых они должны самостоятельно определить, где нужно поставить мягкий знак, а где нет. Приведем одно из упражнений на правописание мягкого знака в конце слова: *Вит топо...; Пора куша...; У машины ру...*. Учащиеся должны прочесть предложения, дописать недостающие буквы и подчеркнуть их.

Затем изучается мягкий знак и в середине слова. Упражнения в различении по слуху твердых и мягких со-

гласных в середине слова обычно не вызывают затруднений, если дети научились различать их в конце слова. Учащиеся должны усвоить, что если согласный произносится мягко и не стоит рядом с гласной буквой, то надо писать *ь*. Мягкий знак (*ь*) в середине слова показывает мягкое произношение согласного.

Особо следует остановиться на изучении букв *е, ё, я, ю*. Они усваиваются после того, как будет пройден звук *и*, и после того, как дети познакомятся с обозначением мягкости согласного при помощи звука и буквы *и*. Тогда значение букв *е, ё, я, ю* становится для них более понятным.

Буквы *е, ё, я, ю* особых звуков не обозначают. Во время письма принято различать два их значения. Если эти буквы стоят в начале слова и после гласных, то обозначают йотированные гласные, а если после мягких согласных, то обозначают гласные *э, о, а, у*. В этом случае они служат для выражения мягкости предшествующей согласной.

Изучая гласные *е, ё, я, ю*, необходимо показать, что они являются звуками слоговыми, и произносить их при анализе слова надо не растягивая, чтобы не смешать с другими гласными (*э, о, а, у*). Это затрудняет детей, несмотря на то, что с процессом звукового анализа они уже достаточно знакомы.

Анализируя, например, слово *ежик*, дети, выделяя первый звук, сразу произносят два звука (*йо*). Учитель, обратив внимание на это, показывает букву *ё*, сравнивает ее с *е* по начертанию и произношению и ставит во второй ряд гласных, где уже находятся *и* и *е*. Ученики знают, что стоящие во втором ряду гласные указывают на мягкость предшествующего согласного. Они делают вывод, что если согласная стоит перед *ё*, то произносится мягко, так же как и перед *и* и *е*.

Составляются предложения из букв разрезной азбуки с последующим анализом слов, которые затем записываются в тетради с подчеркиванием буквы *ё*.

При изучении мягких согласных, обозначающихся с помощью *е, ё, я, ю*, необходимо опереться на те знания о твердом и мягком произношении согласных звуков, которые учащиеся приобретают как во время формирования правильного произношения, так и в процессе предшествующего обучения грамоте.

Для изучения мягких согласных в указанных сочетаниях у детей нужно выработать четкое различие и выделение звуков. Поэтому чем больше слов с мягкими согласными перед *е, ё, я, ю* будет проанализировано, составлено из букв разрезной азбуки и прочитано, тем лучше будет усвоено правописание слов с мягкими согласными после *е, ё, я, ю*.

После того как дети научатся хорошо различать слова с данными сочетаниями звуков, большое место отводится работе со слогами, где даются упражнения на сопоставления. Можно использовать слоговые упражнения, где тот или иной согласный приводится со всеми гласными и каждый раз выясняется произношение и звучание согласного при смене гласного, например: *ма, мо, мы, му, ми, ме* и т.д. Сопоставление очень полезно использовать при сравнении и различении слов, сходных по буквам, но различающихся по звучанию предшествующего согласного и по начертанию гласной буквы, как, например, *нос–нес, сад–сядь, суда–сюда*. Дается большое количество соответствующих упражнений в звуковом анализе слова, во время которого ученики должны сказать, как слышатся звуки (твердо или мягко), и правильно их произносить. Эти слова складываются из букв разрезной азбуки, читаются и пишутся. Для контроля широко используются слуховые диктанты.

Ребенок должен уже проанализировать и прочесть слова довольно сложной слоговой структуры: четырехсложные и пятисложные слова с открытыми и закрытыми слогами (*пе-ре-ме-на, ка-ран-даш, ок-тяб-ря-та*) и слова со стечением согласных (*три, книга*).

Большое значение в этот период обучения придается развитию навыка сознательного, плавного слогового чтения предложений и небольших текстов с правильным и четким произношением звуков, правильной интонационной выразительностью.

Очень важно следить за тем, чтобы дети понимали прочитанное, и контролировать это понимание. Для этого можно задать вопросы о смысле предложения или отрывка, предложить подобрать к прочитанному тексту картинку

и к картинкам тексты. Необходимо научить детей понимать связи между отдельными словами в предложении, специально работать над различными видами словосочетаний, предложений.

159

Учащиеся заучивают наизусть доступные по смыслу тексты и стихотворения после разбора их с учителем и тренируются в выразительном чтении с соблюдением ударения, смысловых пауз. Они усваивают рукописное начертание как строчных, так и прописных букв, изучаемых в этот период. У них развивается навык списывания слов и предложений, составленных из букв разрезной азбуки, написанных на доске, напечатанных в учебнике рукописным и печатным шрифтом.

Проводятся слуховые и зрительные диктанты, предлагаются различные виды письменных упражнений, заучиваются слова, правописание которых не проверяется правилами и которые должны быть усвоены в течение года.

В этот период обучения грамоте дети усваивают практическим путем ряд правил правописания: слова с буквой *й*, *ь* (мягкий знак) в конце и в середине слова, слова с буквами *я*, *ю*, *е*, *ё*.

Расширяется возможность использования простейшего морфологического анализа слова на уроках грамоты. Учащиеся, например, могут подбирать новые слова, по данному образцу: *пой–пою–поет*, *рой–рою–роет*, *мой–моя–мое*, *пишу–пиши*, *лиса–лису*. Можно изменять форму единственного числа в форму множественного числа: *стекло–стекла*, *зерно–зерна*, *озеро–озера* и т.д., разбирать, складывать и прочитывать такие предложения, как *У лисы – лисенок*; *У коровы – теленок* и т.д. При этом следует обращать внимание на одинаковую часть в слове *-енок*, относящуюся только к названию маленьких животных, а не вообще предметов.

Сравниваются слова, обозначающие большие и маленькие предметы: *еж–ежик*, *пузырь–пузырек*, *зверь–зверек* и т.д., выделяется общая часть слова *-ек* или *-ик* при обозначении маленьких предметов.

Во время деления на части слов с буквой *и*, *ь* (мягким знаком) и со стечением согласных дети закрепляют полученные знания о переносе слов. На этом этапе уча-

щиеся знакомятся с фонетическим распознаванием ударения, сначала в двусложных словах на первом слоге (*nana, тетя*), затем переходят к ударению во втором слоге (*перо, сосна*) и, наконец, в любом слове и в любом положении. Дети усваивают, что слог, который произносится сильнее, называется ударным, а гласная, на которую падает ударение, – ударной.

160

На четвертом этапе обучения грамоте изучаются звонкие согласные, а также согласные *ц, ч, щ*.

Сначала дети учатся различать и выделять звонкие согласные в словах, произношение которых не расходится с правописанием (*булка, дыня, груша*). Они придумывают с этими звуками слова и предложения, составляют их из букв разрезной азбуки, читают. Когда различение выработано в достаточной мере, звонкие согласные сравниваются и сопоставляются со сходными глухими. Такие звонкие согласные, как *в, з, ж*, повторяются, а согласные *ф, б, д, г* впервые усваиваются учащимися.

Последовательность усвоения звонких и глухих согласных следующая: *ф–в, с–з, ш–ж, п–б, т–д, к–г*. Особое внимание уделяется мягкости и твердости их произношения.

Изучение звонких согласных начинается с уточнения их артикуляции. У большинства детей с общим недоразвитием речи звонкие согласные нарушены в речи.

Предварительная большая работа над артикуляцией и восприятием этих звуков велась на уроках развития произношения. Однако нередко даже при правильном произношении звонких звуков дети плохо на слух различают их в речи от оппозиционных звуков – глухих. Поэтому на уроках грамоты значительное внимание должно быть уделено четкому различению и выделению звонких согласных из слов и правильному соотнесению их с соответствующими буквами.

Детям предлагается сопоставить на слух слова с глухими и звонкими согласными (*палка–балка*), отобрать из ряда предметных картинок те, названия

которых начинаются, например, со звука *б* (среди картинок обязательно должны быть и такие, названия которых начинаются с оппозиционного звука *п*).

Когда не останется никаких сомнений в том, что учащиеся хорошо отличают звонкий согласный от глухого в начале слова, отрабатывается различение и произношение этих согласных в конце и в середине слова. Последнее необходимо для усвоения соответствующих правил правописания.

К правописанию сомнительной согласной в конце и середине слова надо подходить очень осторожно. Усвоение этого правила требует большого количества тренировочных упражнений.

161

Оно связано с постоянной работой над правильным произношением звонких и глухих согласных, их различением, над уточнением связи между звуком и буквой. Предварительная работа на уроках развития речи и грамоты по изменению формы слова, по подбору родственных слов и т.д. также способствует прочному усвоению правописания слов со звонкими и глухими согласными. Практическим путем учащиеся узнают, что звонкие согласные в конце или в середине слов звучат глухо, поэтому, прежде чем записать слово, надо его проверить, изменить так, чтобы после сомнительной согласной стояла гласная. Дети должны уметь проверить звонкие и глухие согласные, подобрать проверочное слово.

Усвоение звонких звуков *ц*, *ч*, *щ* и соответствующих букв в процессе обучения грамоте, если они правильно произносятся и хорошо различаются на слух, не представляет особых затруднений.

Изучение аффрикат – слитных звуков начинается со звука *ч*, а затем идут звуки *ц* и *щ*. Эти звуки легче всего выделить с помощью отчетливого договаривания до конца слов *мя-ч*, *оте-ц*. После закрепления чтения и письма слов с указанными буквами проходит правило правописания гласных после этих звуков: *ча*, *ща* всегда пишутся через *а*, *чу*, *щу* всегда пишутся через *у*. Дети узнают, что звуки *ч* и *щ* всегда мягкие, однако при письме после них пишется *ату*. Повторяются правила правописания слов с сочетанием *ши* и *жи*. Усвоение правописания слов с *ча*, *ща*, *чу*, *щу*, *жи* и *ши* основано на зрительных восприятиях.

В этот же период большое внимание уделяется упражнениям на сопоставление звука *ц* со звуками *с, с', т*; звука *ч* со звуками *ц, ш, т', с, щ*; звук *щ* сопоставляется со звуками *ш, ч, с' т', ц*.

На этом этапе ведется работа над звуковым и слоговым составом ранее пройденных и вновь усваиваемых слов. Она заключается в разложении слов на слоги и звуки, в чтении слов со стечением двух, трех согласных типа *выстрел, звезда*, а также слов с отдельным произношением согласной и гласной, обозначаемым разделительными *ь* и *ъ* (например, *семья, объявление*).

Большое внимание отводится переходу от слогового чтения легких по звуковому составу слов к плавному чтению целыми словами. Навык этот формируется у де-

162

тей довольно медленно в процессе упорной и систематической работы.

Наряду с упражнениями, формирующими навык чтения целыми словами, следует шире применять упражнения в различении слов, сходных по буквенному составу, так как дети часто их читают неправильно. Для этого можно использовать упражнения в чтении слов, сходных по звучанию и начертанию, но различных по значению, например: *стол–столб, колобок–клубок, завод–садовый, копал–купал–купил*. Эти слова отчетливо прочитываются, анализируются по звукобуквенному составу и сравниваются. Устанавливается, что некоторые слова состоят почти из одних и тех же букв, например *копал–купал–купил*, однако некоторые из букв в них не одинаковы (так, во втором слове вместо *о* стоит *у* и т.д.), поэтому получаются разные по значению слова.

Следует упражнять детей в различении грамматических форм одних и тех же слов (*дом, дома, к дому*) или родственных слов (*земля, земляк, земляника*). После чтения слова обязательно сравниваются и сопоставляются, выясняется их звукобуквенный состав, уточняется значение.

Подобные упражнения дают возможность ребенку не только ориентироваться в процессе восприятия на основную часть слова, но и выделять его морфологические элементы – суффиксы, окончания. Основная цель этих

упражнении – научить ребенка различать состав слова, развивать у него лексико-грамматические обобщения.

Как только учащиеся прочно овладеют навыком правильного плавного слогового чтения, начинается обучение чтению про себя. Переходной ступенью между громким чтением и чтением про себя является шепотное чтение. Ребенок сначала учится читать шепотом отдельные слова и короткие фразы, прочитанные ранее вслух, потом предложения и небольшие тексты.

Для того чтобы проверить, понимает ли ребенок то, что читает, ему даются задания подобрать иллюстрации, пересказать прочитанное, ответить на вопросы по содержанию прочитанного.

Таким образом, дети, обучаясь грамоте, приобретают навыки анализа речи: безошибочно делят предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки, соотнося звуки с буквами. Они научаются различать гласные и соглас-

163

ные, твердые и мягкие звуки и определять, какой следующей буквой надо обозначить твердое или мягкое звучание согласных. Они могут плавно, целыми словами, без деления на слоги читать несложный текст, понимать читаемое. При чтении учитывать знаки препинания, делать паузы, соблюдать в зависимости от смысла текста повествовательную, вопросительную и восклицательную интонацию.

Дети приобретают умение грамотно и безошибочно писать под диктовку небольшой текст, слова которого не расходятся с произношением, ставить заглавные буквы в начале предложения, в именах людей и кличках животных, усваивают правописание гласных после шипящих, практически знакомятся с правописанием звонких и глухих согласных в конце и в середине слова, научаются переносить слова с одной строчки на другую, правильно ставить ударения.

Приобретение этих знаний и умений возможно лишь в том случае, если, во-первых, параллельно будет вестись большая подготовительная работа на уроках развития речи, способствующая обогащению словаря и правильному пользованию грамматическими формами речи; во-вторых, если к моменту прохождения звуков и

букв будет сформировано правильное произношение их; в-третьих, если в процессе обучения грамоте будут проводиться звукобуквенный и орфографический разбор каждого предложения, упражнения с разрезной азбукой на закрепление пройденного и различные виды письменных работ.

Без такой подготовки невозможно в дальнейшем перейти к изучению более сложных правил грамматики и правописания.

Правильное написание учащимися орфограмм разного типа в дальнейшем обеспечивается в первую очередь осознанием значения слова и его формы в предложении, в речи. Поэтому при изучении того или иного грамматического понятия или правила правописания необходимо, чтобы ребенок был подготовлен к обобщениям грамматических закономерностей языка на основе своего речевого опыта, т.е. уже практически обучен языку. В то же время грамматика как учебный предмет, в свою очередь, используется для развития речи. Сначала осмысливается грамматическое явление, которое лежит в основе орфо-

164

графического правила, а затем из него выводится само правило. В этом случае оно сознательно усваивается детьми.

Большую практическую помощь в усвоении грамматики может оказывать чтение. В связи с дальнейшим развитием навыка чтения и переходом к выборочному чтению «Родной речи» следует специально уделять внимание словарной работе. Здесь предусматривается работа над правильным произношением слова, понимание его лексического и грамматического значения и употребление слова в связной речи.

Чтобы новое слово вошло в активный словарь ребенка, нельзя ограничиваться изолированным его изучением, а, раскрывая значение этого слова, следует практически показать, как оно употребляется в речи. Таким образом, в процессе чтения ребенок должен усваивать не только лексическое значение слова, но и его грамматическую форму. Слова в читаемых рассказах даются в контексте, и это помогает учащимся практически усвоить, когда и как их можно использовать. Кроме того, контекст способствует осознанию всех оттенков значения слов и

практически показывает, как изменяется значение слова в зависимости от приставки, суффикса, окончания.

Такая работа на уроках чтения создает предпосылки для усвоения ребенком того или иного грамматического раздела или правила правописания и в то же время может служить средством закрепления уже определенной грамматической закономерности или пройденного правила, их осмысления и использования в собственной речи.

Глава VIII.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О СТРОЕНИИ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ЕЕ ПОРАЖЕНИЯХ, ПРИВОДЯЩИХ К НАРУШЕНИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Логопедия как наука тесно связана с нейрофизиологией, нейропсихологией и клинической неврологией. Как было показано выше, логопедия изучает различные формы нарушений речи. Однако последние возникают нередко на фоне тех или иных нарушений деятельности нервной системы, являющейся материальным субстратом мышления, сознания и речи. С одной стороны, без учета состояния

нервной системы затруднено правильное понимание речевого дефекта, с другой – понимание сущности неврологического страдания может оказать существенную помощь логопеду при корригировании различных речевых нарушений.

Учитывая вспомогательное значение этой главы для данного пособия, мы сочли целесообразным остановиться лишь на следующих вопросах: а) значимость различных отделов мозга в речевой деятельности; б) значимость нарушения функций различных отделов мозга в формировании тех или иных дефектов речи ¹. Не следует путать эти два принципиально различных аспекта, ибо смешение их может привести к грубым методологическим ошибкам.

Речь представляет собой сложный продукт социального воспитания ребенка. К числу предпосылок, необходимых для развития речи, относятся: а) сохранность основных путей поступления информации, т. е. рецепторных аппаратов – акустических, зрительных и кинестетических; б) наличие достаточно хорошо развитого субстрата, перерабатывающего и хранящего поступающую информацию, т. е. определенного морфологического и функционального развития нервной системы – обладания до статочным интеллектуальным уровнем и памятью; в) со

¹ Более подробные сведения по этим вопросам можно найти в учебниках по невропатологии для педагогических и медицинских вузов.

338

хранность моторного аппарата, необходимого для артикуляции.

Разумеется, совокупность указанных выше условий может быть обеспечена только нормальной деятельностью всего головного мозга и других отделов нервной системы. Однако имеющийся клинический материал и данные экспериментальной нейрофизиологии убеждают в том, что повреждение некоторых отделов мозга приводит к наиболее выраженным нарушениям речевой деятельности, в то время как поражение других не приводит к каким-либо нарушениям речи. Широко известны нарушения речи при поражении определенных отделов лобных, височных, теменных долей. Наличие этих фактов позволило некоторым авторам утверждать, что функция речи локализована в отдельных участках мозга. С этим нельзя согласиться. Указанные участки мозга являются скорее всего только местом концентрации многочисленных связей самых различных отделов мозга, имеющих

отношение к речевой деятельности. Именно поэтому поражение их приводит к столь, грубым речевым дефектам. Таким образом, локализацию симптома нарушения речи нельзя путать с локализацией субстрата, ответственного за формирование речевой активности и деятельности.

Сказанное относится в равной степени и к организации двигательной активности, приводящей к согласованной деятельности артикуляционной мускулатуры. Наиболее грубые поражения мышц возникают при поражении самых периферических отделов нервной системы, иннервирующих мышцы лица, языка, гортани, грудной клетки, правильная иннервация и координированная деятельность которых невозможна без сохранности периферической иннервации. При нарушении ее возникает дизартрия, анартрия. Однако близкие по внешним проявлениям клинические картины возникают при поражении связей указанных уровней с корой больших полушарий, нарушении деятельности подкорковых отделов мозга, функции мозжечка. Таким образом, в организации сложных физиологических актов, необходимых для осуществления речевой деятельности, принимают участие самые различные уровни и отделы нервной системы. Правильный анализ участия каждого из отделов нервной системы в сложном процессе регулирования речевой активно

339

сти – обязательное условие адекватного понимания сущности речевого дефекта и выработки метода его корригирования.

В анализе речевых нарушений следует учитывать также роль нервных механизмов, способствующих планированию активности и осуществлению деятельности. Дело идет о речевых механизмах, связанных с праксисом и планированием деятельности.

Исследование активности животных и человека показало, что при осуществлении сложных целенаправленных моторных актов или других действий еще до начала движения в мозгу создается конечный образ совершаемого действия (акцептор действия, двигательный образ и т. д.). Благодаря наличию сложных систем чувствительности, постоянно информирующих нервную систему о

выполнении двигательного акта, мозг может сравнить выполняемое действие с задуманным и послать необходимые корректирующие двигательные акты команды.

В процессе эволюции не было создано специальных органов речи, а происходило приспособление некоторых отделов других функциональных систем, в частности пищеварительной и дыхательной, к нуждам общения между индивидуумами. Конечно, в процессе развития речи происходило функциональное усложнение как непосредственно исполнительного аппарата (артикуляционного), так и всей системы его регуляции.

Следует отметить, что патология речи во многих случаях связана с различной степени выраженными нарушениями деятельности рецепторных либо двигательных систем. Характер этих нарушений относительно хорошо изучен. Кроме того, существуют дефекты речи, обусловленные нарушениями нейродинамики, исследование которых в настоящее время находится еще в первоначальном периоде.

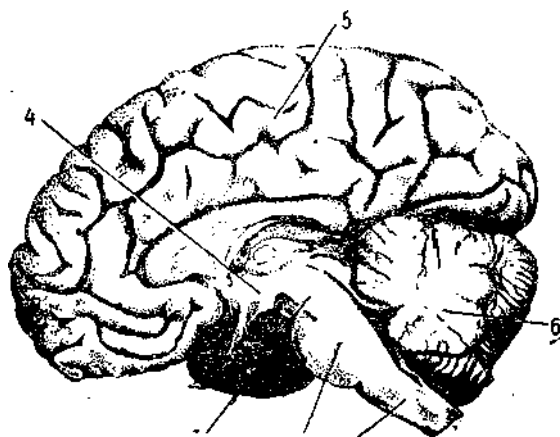


Рис. 38. Фронтальный срез через головной мозг:

1 – продолговатый мозг; 2 – варолиев мост; 3 – ножка мозга; 4 – гипоталамус; 5 – большие полушария; 6 – мозжечок.

Извлеченный из черепной коробки головной мозг несколько уплощен в основании. Сверху поверхность его выпуклая. Если разрезать мозг по сагиттальной

плоскости, хорошо видны все отделы, его составляющие (рис. 38). Основную часть вещества мозга занимают большие полушария головного мозга. Несколько ниже они переходят в ножки мозга. Участок мозга между большими полушариями и ножками мозга называется промежуточным мозгом. Ниже ножек расположены варолиев мост и продолговатый мозг. Последние три отдела – ножки мозга, варолиев мост и продолговатый мозг – вместе составляют мозговой ствол. Сверху к мозговому стволу прилежит мозжечок.

НАРУШЕНИЯ РЕЧИ ПРИ ПОРАЖЕНИЯХ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

В связи с тем что нарушения речевой деятельности могут возникнуть при поражении самых различных отделов мозга, прежде чем перейти к описанию этих симптомов, следует вспомнить строение головного мозга. 340

Кора головного мозга

Кора головного мозга – скопление нервных клеток, расположенных по самой наружной части головного мозга. Образование мозгового плаща в его наиболее развитой форме с огромным количеством борозд и извилин –

341

характерная черта головного мозга высших животных и человека.

При поражении коры головного мозга возникают самые различные поражения речевой деятельности: афазия, алалия, дизартрия, а также ряд других расстройств, в частности нарушения чувствительности, движений и так называемых сложных функций, праксиса, стереогноза и т. д.

Большие полушария делятся на лобные, височные, теменные и затылочные доли, каждая из которых в свою очередь состоит из целого ряда борозд и извилин.

Симптоматика поражения коры больших полушарий зависит от того, какие отделы ее поражены. Наиболее яркие нарушения речевой деятельности возникают при поражении в доминантной полушарии задних отделов третьей лобной

извилины (моторная афазия, моторная алалия), задних отделов верхней височной извилины (сенсорная афазия, сенсорная алалия), стыка височно-теменной и затылочной доли – амнестическая афазия.

Поражения надкраевой извилины левого полушария приводят к распаду сложных двигательных навыков, требующихся для выполнения автоматизированных движений, например причесывания, зажигания спички и т. д.– этот феномен называется апраксией. При апраксии языка наступает своеобразное нарушение речевой деятельности и резко затрудняется обучение языку. Больной, страдающий апраксией языка, не способен по заданию выдвинуть язык изо рта, поднять его вверх, отклонить в сторону. Тем более невозможны более сложные двигательные акты.

В случаях, когда апраксия языка возникает в раннем детском возрасте, она может служить причиной недоразвития речи,

Речевые нарушения могут быть связаны не только с поражением указанных зон коры больших полушарий. Они возникают также при поражении отдельных участков передней и задней центральных извилин, тесно прилегающих к роландовой борозде. Область впереди от роландовой борозды называется прецентральной извилиной. В ней расположены крупные клетки Беца, дающие начало длинным нисходящим волокнам, складывающимся в пирамидный путь, путь передачи двигательных им-

342

пульсов от коры головного мозга к клеткам передних рогов спинного мозга. Поражение различных клеточных групп премоторной области головного мозга приводит к параличу соответствующих мышечных групп. В самых верхних отделах этой извилины находятся клетки для нижних конечностей, в средних отделах – для туловища и верхних конечностей. В нижней трети извилины локализуются «центры» движений мышц лица, языка, мягкого нёба, гортани. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что представленность двигательных «центров» в пределах передней центральной извилины неравнозначна. Самое большое место занимают не крупные отделы (мышцы туловища, бедра), а мышечные группы,

выполняющие самые дифференцированные двигательные акты: мышцы кисти, языка, гортани, т. е. мышцы, принимающие участие в процессах артикуляции.

В пределах задней центральной извилины находятся клеточные группы, являющиеся «центрами» чувствительности для противоположной половины тела. Они расположены в том же порядке и последовательности, как и двигательные «центры» в пределах передней центральной извилины. В этих областях расположены клеточные группы, воспринимающие главным образом тактильные ощущения, ощущение растяжения мышц (мышечное чувство), дискриминационную чувствительность (способность различать одновременно два прикосновения на достаточно близком участке кожи). Менее представлена болевая чувствительность.

Зона восприятия собственно болевой чувствительности локализована в верхней теменной доле, тесно примыкающей к задней центральной извилине. В нижней теменной доле локализуются клеточные группы, позволяющие на ощупь локализовать объемные отношения ощущаемого предмета (стереогноз).

Поражение корковых зон моторной системы в основном эффекторных путей к мышцам артикуляционного аппарата либо клеток задней нейтральной извилины, в которых проводится анализ проприоцептивной импульсации из мышц артикуляционного аппарата, приводит к развитию корковой дизартрии. В связи с тем что область моторной коры, относящаяся к иннервации языка, губ, занимает относительно большую площадь коры, корковая дизартрия встречается довольно часто.

343

Особенностью корковой дизартрии является ее относительная легкость и быстрая обратимость, что связано с хорошими компенсаторными возможностями других отделов мозгового плаща. Помимо основных двигательных «центров», расположенных в области передней центральной извилины, имеются дополнительные моторные двигательные зоны в других областях коры головного мозга. По-видимому, наличие этих дополнительных моторных областей является

морфологической основой компенсации двигательных дефектов, возникающих при поражении основных моторных отделов мозга.

Подкорковые узлы, экстрапирамидная система

В глубине больших полушарий в массе белого вещества, окруженные им, расположены большие клеточные скопления – подкорковые узлы. Они хорошо видны на вертикальных разрезах головного мозга. К ним относятся хвостатое тело и чечевичное ядро, состоящее из скорлупы и бледного шара. К узлам основания относятся также ограда и миндалевидное ядро.

Базальные узлы мозга в сочетании с некоторыми другими образованиями нервной системы – черной субстанцией мозгового ствола, красным ядром, льюисовым телом, а также клетками и проводниками ретикулярной формации ствола мозга – составляют так называемую экстрапирамидную систему. В то время как роль пирамидной системы сводится к проведению основного двигательного импульса, задача экстрапирамидной системы сводится к подготовке двигательного акта и коррекции его в процессе выполнения. Будучи тесно связанной с чувствительными образованиями зрительного бугра, экстрапирамидная система участвует в осуществлении эмоционально-двигательных реакций – мимических движений.

Экстрапирамидная система меняет тонус мускулатуры, перемещая центр тяжести, освобождает от нагрузки определенные мышечные группы, изменяет в процессе движения тоническое напряжение мышц-антагонистов, т. е. мышц, противодействующих совершающемуся движению, делает движение более плавным. В этой связи при поражении экстрапирамидной системы наступают грубые нарушения мышечных функций. Они главным

344

образом проявляются в изменениях тонуса произвольной мускулатуры, исчезновении содружественных движений и в появлении непроизвольных насильственных движений–гиперкинезов.

Нарушения речевой деятельности, возникающие при поражении экстрапирамидной системы, весьма характерны и многообразны. Зависят они от трех факторов – резкого изменения тонуса, свойственного локализации болезненного очага в данной области, изменения эмоционально-двигательной иннервации и появления гиперкинезов.

Нарастание мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре приводит к смазанности речи, нечеткому выговариванию отдельных звуков.

Нарушение эмоционально-двигательной иннервации с исчезновением содружественных движений резко обедняет эмоциональный оттенок речи, делая ее монотонной, однообразной, немодулированной. В процессе произнесения длинных фраз происходит затухание речи, переходящее порой в неясное бормотание.

Наличие гиперкинезов, особенно в артикуляционной мускулатуре, грубо искажает речь, а порою делает ее полностью невозможной. При атетозе, двойном атетозе и некоторых других заболеваниях насильственные раскрытия рта с выбрасыванием языка порой полностью лишают ребенка возможности говорить. В других менее тяжелых случаях ребенок длительное время выжидает, пока тонус в артикуляционной мускулатуре уменьшится, и ему удастся сказать какое-нибудь слово.

При хорее нарушение речи носит иной характер – в силу периодически наступающих насильственных движений в мышцах диафрагмы, межреберных мышцах периодически наступает выдох, что приводит к искажению-плавности речи, возникновению насильственных выкриков, стонов. Аналогичные судороги в мышцах гортани и языка также искажают произносимые звуки.

Ствол мозга и мозжечок

Ствол мозга не является однородным образованием. Он состоит из большого числа клеточных скоплений – ядер и проводников, связывающих головной мозг со спин-

вым мозгом и отдельные части головного мозга между собой.

Клеточные группы ствола головного мозга дают начало черепномозговым нервам, осуществляющим двигательную и чувствительную функции по отношению к различным образованиям (кожа, мышцы, слизистые оболочки) головы. Спереди назад последовательно расположены ядра следующих черепномозговых нервов: глазодвигательного, блоковидного, тройничного, обводящего, лицевого, вестибулярного, блуждающего, языкоглоточного, подъязычного, добавочного.

Роль некоторых из этих нервов в расстройстве речевой деятельности связана с их значением в иннервации, главным образом двигательной, отдельных групп артикуляционной мускулатуры.

Так, двигательная ветвь тройничного нерва иннервирует жевательные мышцы. При ее поражении челюсть отвисает, невозможны закрытие ее, правильная артикуляция.

Лицевой нерв иннервирует преобладающее большинство мимических мышц соответствующей половины лица. При нарушении функции этого нерва больной не может закрывать глаза, нахмурить брови, надуть щеки, сложить губы трубочкой, свистеть.

Двигательная часть языкоглоточного нерва иннервирует мышцу, поднимающую верхнюю часть глотки, мягкое нёбо. Поражение этого нерва приводит к параличу указанных мышечных групп.

Блуждающий нерв иннервирует нёбные мышцы, шилоглоточную, мышцы глотки, гортани, все органы грудной и брюшной полости.

Подъязычный нерв иннервирует мускулатуру языка, в частности, эта мышца двигает язык вперед и в противоположную сторону. Поражение этого нерва приводит к ограничению подвижности языка вперед, вверх.

При поражениях указанных нервов могут наблюдаться нарушения артикуляции и фонации, приводящие к возникновению дизартрии.

Поражение предъязычного нерва, приводящее к парезу и атрофии соответствующей половины языка, приводит к затруднению произношения согласных языко-губных звуков (*з, ч*) и языко-нёбных (*т, д, н, р*).

346

Поражение языкоглоточного и блуждающего нервов сопровождается возникновением носового оттенка речи (гнусавость) и нарушением артикуляции. При вовлечении в патологический процесс возвратной ветви блуждающего нерва развивается нарушение фонации вследствие нарушения смыкания голосовой щели – голос делается глухим и хриплым.

При поражении мимических мышц при парезе VII лицевого нерва резко нарушается артикуляция главным образом губных (*б, п*) и языко-губных (*в, ф*) звуков, невозможно складывание губ трубочкой.

Наиболее грубые поражения речи возникают при сочетании поражений блуждающего, языкоглоточного и подъязычного нервов или их ядер в продолговатом мозге. Этот симптомокомплекс носит название бульбарного синдрома. Он складывается из следующих симптомов, обусловленных периферическим парезом или параличом мышц глотки, гортани, языка: 1) нарушение глотания (дисфагия) и попадание пищевых масс в нос при еде; 2) нарушение фонации–голос становится глухим, с носовым оттенком, речь дизартрична; 3) неподвижность мягкого нёба; 4) неподвижность голосовых связок; 5) отсутствие глоточного рефлекса; 6) атрофия мышц языка и глотки.

Близкий к бульбарному синдрому симптомокомплекс возникает при поражении с двух сторон кортикобульбарных путей к ядрам блуждающего, языкоглоточного и подъязычного нервов. При этом также наблюдается нарушение глотания, фонации, артикуляции, звонкости голоса. Но так как в этом случае страдают не периферические двигательные нейроны, а центральные, то имеет место картина центрального паралича –сохраняются рефлексы, не наступает атрофия. Помимо этого, появляется ряд других симптомов центрального паралича – повышение рефлексов (главным образом подбородочного) и появление ряда патологических рефлексов, не вызываемых в норме,– так называемых рефлексов

орального автоматизма: сокращение мышц подбородка при раздражении кожи ладони (ладонно-подбородочный рефлекс), вытягивание губ трубочкой при их штриховом раздражении (хоботковый рефлекс) и др. Этот симптомокомплекс называется псевдобульбарным син-

347

дромом. Он часто сочетается с насильственным плачем смехом, анактивностью.

Наряду с упомянутыми ядрами черепномозговых пар *bob* в покрышке ствола мозга расположены многочисленные клеточные группы и проводники, связывающие различные ядра между собой и т. д. Эти образования занимают среднюю часть покрышки мозгового ствола и носят название ретикулярной (или сетчатой) формации.

В течение последних лет благодаря достижениям ей временной физиологии удалось выявить, что, помимо коммуникационной роли и участия в регулировании деятельности некоторых вегетативных образований, ретикулярная формация осуществляет ряд важнейших настроечных процессов по отношению к вышележащим (восходящие влияния ретикулярной формации) и нижележащим (нисходящие влияния) образованиям нервной системы. Благодаря этим влияниям изменяется (повышается или понижается) уровень возбудимости тех или иных отделов нервной системы.

В настоящее время с поражением этих образований нервной системы связывается ряд патологических состояний, и в частности потеря сознания при черепномозговой травме, возникновение некоторых форм мутизма. Поражение этих структур ствола головного мозга приводит к нарушению уровня сна и бодрствования. При снижении активности ретикулярной формации появляется повышенная сонливость, заторможенность, недостаточная концентрация внимания, и, наоборот, при преобладании активизирующих влияний появляется повышенная возбудимость, расторможенность, бессонница, чрезмерная подвижность.

Наряду с дизартрией и анертрией, обусловленными бульбарными и псевдобульбарными расстройствами, также поражениями отдельных черепномозговых нервов, выделяется так называемая артикулятивная атаксия – вид дизартрии, обусловленной не поражением ядер черепномозговых нервов, а расстройством деятельности координирующих их деятельность систем, в том числе мозжечковых. В этих условиях речь становится затрудненной, замедленной по темпу, точкообразной. Нарушается правильная модуляция ударения. Такая речь носит название скандированной. 348

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕЧЕНИЯ ОСНОВНЫХ ФОРМ ПОРАЖЕНИЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

В связи с тем что определенная часть детей с речевыми нарушениями страдает теми или иными заболеваниями нервной системы, правильная коррекция речевого дефекта, равно как и отбор детей в группы и специальные школы требуют знакомства с характером течения отдельных заболеваний и степенью обратимости наблюдаемых неврологических, а следовательно и речевых, расстройств.

В зависимости от наличия или отсутствия грубых структурных изменений центральной и периферической нервной системы выделяют органические и функциональные заболевания нервной системы. Органические заболевания сопровождаются более или менее выраженными структурными изменениями тканей нервной системы. При функциональных заболеваниях основу болезненного процесса составляют нейродинамические расстройства.

Следует помнить, что деление всех заболеваний нервной системы на органические и функциональные весьма условно. С одной стороны, при органических заболеваниях часто, помимо грубых структурных изменений, многие проявления клинического синдрома обусловлены нейродинамическими расстройствами. С другой стороны, ранние формы органических заболеваний часто

проявляются и маскируются под видом функционально-невротических расстройств.

Органические заболевания нервной системы

Органические заболевания нервной системы, в свою очередь, в зависимости от причины возникновения дефекта (от этиологии заболевания) подразделяются на: инфекционные заболевания; травмы нервной системы; наследственно-дегенеративные заболевания и болезни, обусловленные нарушениями обмена веществ; заболевания нервной системы, обусловленные первичным поражением внутренних органов или костей скелета; опухоли; сосудистые заболевания мозга. У детей расстройства речи чаще всего связаны с инфекциями, травмами нервной

349

системы, интоксикациями и наследственно-дегенеративными заболеваниями. Опухоли головного мозга и сосудистые заболевания нервной системы у детей встречаются значительно реже и практического значения для работы логопеда не имеют.

Инфекционные заболевания нервной системы и интоксикации

Эта группа заболеваний объединяется причиной, вызывающей поражения нервной системы, – воздействием на центральную нервную систему или периферические ее отделы инфекционного либо интоксикационного фактора. Это наиболее многочисленная группа патологических состояний, дающая наибольший процент органических поражений нервной системы у детей. Инфекционное заболевание может вызываться либо бактериями (бактериальная, микробная, инфекции), либо вирусами (вирусное поражение).

К нейроинфекциям относятся менингиты, энцефалиты, менинго-энцефалиты, полиомиелиты, полирадикуло-невриты и др. Выделяются острые и хронические нейроинфекции.

Большинство острых нейроинфекций характеризуется наличием следующих фаз: 1) продрома; 2) острая стадия; 3) стадия обратного развития (восстановление); 4) стадия остаточных явлений.

Логопедам и педагогам наиболее часто приходится иметь дело с третьей и четвертой стадиями болезни, причем речевые нарушения возникают обычно во второй стадии. Однако при сборании анамнеза для определения основного заболевания необходимо детально опросить родителей ребенка об острой стадии заболевания, так как только указание на определенные черты начальной стадии болезни позволит правильно поставить диагноз.

Так, наличие в анамнезе менингеального симптомокомплекса позволяет считать, что больной перенес менингит. Менингеальный симптомокомплекс характеризуется головной болью, рвотой, характерной позой больного – запрокинутая назад голова, подогнутые в коленях ноги (поза «легавой собаки»). Определяется напряжение (ригидность) мышц затылка и мышц-сгибателей бедра.

350

Энцефалитический симптомокомплекс сопровождается затемнением сознания, сонливостью, бредом, галлюцинациями, признаками выпадения деятельности отдельных участков головного мозга (параличи, парезы, афазии, дизартрии, нарушение тонуса мышц и т. д.).

По прошествии острого периода наступает период обратного развития болезненных явлений. В первые дни и недели после острой стадии происходит рассасывание очагов воспалительной инфильтрации в мозгу, уменьшение отека и интоксикации, восстановление нарушенного кровообращения. Это проявляется в быстром восстановлении ряда утраченных функций.

Период быстрого восстановления чаще всего сменяется стадией медленного восстановления, длительностью (у детей) от нескольких месяцев до нескольких лет. В этой стадии восстановление утраченных функций происходит за счет медленного восстановления функции клеток в тех случаях, когда пострадало волокно, но сохранилась функция тела клетки. Кроме того, в это время происходит замещение

утраченных функций за счет компенсаторного увеличения роли вспомогательных нервных механизмов либо других уцелевших отделов системы.

Стадия остаточных явлений наступает через 3–4 года после перенесенного заболевания. В эти сроки улучшения можно ожидать лишь за счет формирования у больного' новых навыков с использованием уцелевших систем и функций.

При хронических нейроинфекциях процесс протекает менее бурно, но более длительно. Период поражения вещества нервной системы растягивается, особенно при отсутствии лечения либо его неэффективности, на многие годы. Процесс может периодически утихать и вновь обостряться, поражая все новые участки нервной системы.

Образующиеся после перенесенного воспалительного процесса рубцы и спайки в оболочках мозга и в особенно уязвимых местах циркуляции спинномозговой жидкости приводят нередко к возникновению ликвородинамических нарушений, а в некоторых случаях и водянке головного мозга. Последнее является тяжелым осложнением, так как постоянное высокое давление спинномозговой жидкости приводит к сдавливанию мозга, нарушению тканевого дыхания и кровообращения. Поэтому процессы восстановления утраченных функций у детей с наличием гидро-

351

цефалии происходят значительно медленнее, чем у детей с остаточными явлениями без нарушения ликвороциркуляции.

Травмы нервной системы

Травмы нервной системы также являются одной из причин нарушения речевых функций в детском возрасте.

Наиболее частые и тяжелые остаточные явления дают черепно мозговые травмы, переносимые во внутриутробном периоде и во время родов (родовые травмы при нарушении нормального родового акта, экстракции детей щипцами и т. д.).

В течение первых дней и недель после травмы наблюдается быстрое обратное развитие синдрома, обусловленное уменьшением отека мозга, восстановлением нормального кровообращения, рассасыванием тех геморрагических инфильтратов, которые могли возникнуть после травмы, ликвидацией нейродинамических расстройств.

В легких случаях через 1–3 месяца наступает полное выздоровление. В тяжелых случаях сроки восстановления затягиваются до нескольких лет. Однако и в последующее время имеются определенные остаточные явления, обусловленные наличием участков полного распада и глиозного замещения некоторых отделов мозга, грубыми необратимыми нарушениями кровообращения.

После черепно мозговой травмы, так же как после инфекционных поражений нервной системы, нередко возникают ликвородинамические нарушения (гидроцефалия различной степени выраженности).

Наследственно-дегенеративные заболевания нервной системы

Это чаще всего неуклонно прогрессирующие страдания, проявляющиеся нарастающими по выраженности признаками поражения нервной системы. К ним относятся болезнь Дауна, различные формы миопатии, некоторые формы обменных олигофрени и др.

Для большинства указанных форм является типичным появление на определенной фазе болезненного процесса прогрессирующего снижения интеллекта, расстройство речевых функций и более или менее выраженные симп-

352

томы органического поражения моторных, координаторных либо чувствительных функций мозга.

Близкими к этой группе болезненных состояний являются уродства и пороки развития головного и спинного мозга. Однако их отличает стационарное течение процесса. Нередко эти болезненные состояния сочетаются с дефектами развития костной ткани, лица, черепа.

Несмотря на то что больные с неправильным развитием имеют необратимый дефект нервной системы, при тщательной работе с ними можно получить довольно

хорошие результаты. Это связано с тем, что к основному необратимому неврологическому пороку, обуславливающему патологию речи, обычно присоединяются элементы педагогической запущенности ребенка и неиспользование резервных возможностей мозга.

Функциональные расстройства нервной системы

Как упоминалось выше, эта группа болезненных состояний характеризуется отсутствием структурного поражения нервной системы.

Эти состояния вызываются нарушением нейродинамических процессов, происходящих в нервной системе и обуславливающих нервную деятельность. Согласно учению акад. И. П. Павлова и его последователей, в основе невротических расстройств, составляющих основную массу больных этой группы, лежат нарушения взаимодействия между возбуждательным и тормозным процессами в коре больших полушарий. В современной нейрофизиологии все шире распространяется точка зрения, что невротические расстройства связаны преимущественно с нарушением затухания нервных импульсов, длительно циркулирующих по замкнутым корково-подкорково-стволовым кольцевым нервным структурам.

В этиологии у невротических расстройств имеют доминирующее значение две группы факторов – экзогенные и эндогенные. Чаще всего причиной заболевания служит их сочетание. К числу экзогенных факторов относятся различные инфекции, интоксикации, психотравмы, длительные травмирующие психику ребенка ситуации и т. д. Эндогенными факторами являются чаще всего конститу-

353

ционально-наследственные особенности нервной системы. Нередко неврозы у детей развиваются в семьях, где имеются психические заболевания.

Выделяют три основные формы неврозов – неврастению, истерию, психастению. У детей в чистом развернутом виде эти формы не

наблюдаются. Однако детальное обследование детей, страдающих неврозами, позволяет считать, что и у них могут быть отдельные черты, приближающие их к определенной форме невроза, в различной форме развивающегося у взрослых.

Так, у одних детей в клинической картине доминирующее место занимают утомляемость, легкая отвлекаемость, истощаемость активного внимания, нарушение сна, снижение памяти. Эти черты приближают данный невроз к неврастении. Другие отличаются преобладанием тревожно-мнительных черт, неуверенностью в своих действиях, неуверенностью в себе. У детей часто наблюдаются страхи, повышенная плаксивость (психастеническая форма невроза).

Невроз истерического типа характеризуется сочетанием своеобразных истерических черт характера с рядом двигательных, чувствительных и висцеральных расстройств. Истерический характер складывается из повышенной эмоциональности, эмоциональной лабильности, патологической внушаемости и самовнушаемости. Обычно больные эгоцентричны. Поведение демонстративное, театральное. Двигательные расстройства проявляются и необоснованном появлении параличей или парезов, нарушении походки, речи. Особенно демонстративен истерический мутизм – молчание, отказ от речи при отсутствии органических изменений в нервной системе. При мутизме больные не говорят, но у них сохраняется способность к письму. Характерно, что больные не стремятся к произнесению звуков или слов и объясняются с окружающими лишь с помощью письма и знаков. Нередко наблюдается истерическая афония–беззвучность голоса. Наблюдаются также истерические припадки –они возникают в связи с воздействиями психотравмирующего фактора. Припадок характеризуется обилием направленных движений (сопровождается смехом, плачем, стискиванием зубов). Сознание обычно не нарушено. Рефлексы не изменены. Чувствительность сохранена. Используя эти моменты, можно иногда прервать истерическим

354

припадок сильным эмоциональным воздействием либо нанесением необычного раздражения (обрызгивание холодной водой и т. д.).

Неврозы обычно сопровождаются рядом выраженных вегетативных дисфункций – повышенной потливостью, неустойчивостью вазомоторной иннервации, колебанием артериального давления, лабильностью пульса. В некоторых случаях дисфункция проявляется нарушением деятельности какого-либо органа – сердца, желудочно-кишечного тракта.

Следует отметить и наблюдающиеся у детей с неврозами особенности моторики. Как правило, у больных отмечается повышенная подвижность, неусидчивость, стремительность при выполнении отдельных двигательных актов. Нередко это сочетается с повышенной утомляемостью. Одна из форм неврозов – координаторный невроз, проявляется в нарушении координированных движений – двигательных навыков при выполнении определенного вида деятельности (письмо, печатание на машинке, игра на пианино или на скрипке). При этом другие виды деятельности обычно не изменены. Так, больной, который не может писать ручкой, может свободно играть на скрипке и писать на пишущей машинке, и наоборот.

Особым типом невроза следует считать заикание. Обычно у преобладающего большинства детей заикание возникает на фоне уже развивающегося невроза. Лишь в единичных случаях заикание возникает одновременно с появлением других признаков невроза.

У детей с неврозами наряду с речевыми нарушениями удается обнаружить отчетливые признаки вегетативной неустойчивости (частота пульса и артериального давления, дрожание пальцев рук, оживление и яркость дермографизма, потливость ладоней и стоп и т. д.) наряду с повышенной возбудимостью и эмоциональной лабильностью. Дети с заиканием обычно неусидчивы, чрезмерно подвижны. Движения у них резкие, часто недостаточно координированные. Выявляются отчетливые нарушения и при психологическом изучении этих детей – недостаточность внимания, памяти и т. д.

Динамика указанных симптомов, как правило, параллельна динамике речевого дефекта. При уменьшении заикания уменьшаются и другие вегетативные, соматические и эмоциональные проявления невротического про-

цесса, и, наоборот, усиление заикания обычно сочетается с их нарастанием. В то же время можно наблюдать больных с заиканием, у которых нельзя выявить других симптомов невроза.

Из сказанного следует, что при исправлении заикания наряду с логопедическими мероприятиями следует проводить обязательную санацию больного.

ПРИНЦИПЫ ЛЕЧЕНИЯ ЗАБОЛЕВАНИЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ, ПРИВОДЯЩИХ К НАРУШЕНИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лечение неврологического дефекта, лежащего в основе нарушения речевой деятельности, – обязательное условие нормализации речевой функции. Безусловно, такое лечение должно проводиться по назначению и под наблюдением специалиста-психоневролога, с учетом формы, стадии заболевания и обязательно быть строго индивидуальным. Здесь же излагаются только основные принципы, в соответствии с которыми должно проводиться лечение.

Не имея возможности коснуться даже в кратких чертах лечения отдельных заболеваний нервной системы, следует остановиться на лечении основных групп болезненных состояний: органических и функциональных заболеваний нервной системы.

При назначении лечения используются следующие мероприятия: а) воздействие на основной процесс, приводящий к повреждению или нарушению функций нервной системы (этиологическое лечение); б) воздействие на механизмы развития болезненного процесса – уменьшение тех реакций, которые способствуют усилению имеющегося дефекта, создание благоприятных возможностей для восстановления утраченных функций и их компенсации (патогенетическое лечение); в) влияние на отдельные симптомы заболевания (симптоматическое лечение).

Применительно к тем заболеваниям, с которыми встречаются в своей повседневной деятельности логопеды, этиологическое лечение занимает весьма

скромное место. Это связано с тем обстоятельством, что обычно исправление речи проводится у детей, которые много лет назад перенесли основной процесс, и к моменту лого-

356

педического вмешательства его лечение уже нецелесообразно. Вместе с тем при некоторых хронических заболеваниях нервной системы, а также при некоторых наследственно-семейных дефектах обмена очевидна необходимость антибактериальной терапии либо тех или иных вмешательств, направленных на корригирование нарушенного обмена.

Основное место занимает патогенетическая терапия. Как уже говорилось, целью ее является уменьшение тех механизмов, которые способствуют развитию патологического процесса, и создание благоприятных возможностей для восстановления утраченной функции и ее компенсации.

Факторами, способствующими развитию патологических процессов при остаточных явлениях перенесенного органического заболевания нервной системы, являются главным образом нарушения ликвородинамики и образующиеся после воспалительных, инфекционных и травматических заболеваний рубцовые и спаечные процессы. В связи с этим основными лечебными моментами, препятствующими влиянию указанных факторов на нервную систему, должны быть периодические курсы дегидрата-ционной терапии (уменьшение давления спинномозговой жидкости) и внедрение препаратов, способствующих рассасыванию свежих рубцовых процессов, – лидаза, тканевая терапия и т. д. Ликвидация гипертензионных факторов и рубцовых сращений приводит к улучшению кровообращения в головном мозге, улучшению нейродинамики и т. д. Это создает в свою очередь благоприятные условия для развития процессов компенсации в различных отделах нервной системы. Как показано на огромном травматическом материале периода Великой Отечественной войны, восстановительные возможности при поражениях нервной системы чрезвычайно велики. Они складываются главным образом из двух групп факторов – восстановление утраченной функции путем восстановления работоспособности

обратимо пораженных клеток нервной системы и принятия другими отделами нервной системы на себя функций, утраченных в результате поражения вещества мозга. Анализ течения черепно-мозговых травм и экспериментов на животных показал, что даже при массивных поражениях головного мозга удается в ряде случаев добиться полного восстановления функ-

357

ций. Причем в более ранние периоды после перенесенного острого процесса главенствующее значение имеют мероприятия, направленные на восстановление работоспособности пораженных участков мозга. К ним относятся систематическое введение средств, уменьшающих отек мозга, введение средств, необходимых для нормального питания нервной клетки (витамины, глюкоза и др.), назначение препаратов, способствующих улучшению одной из основных функций нервной клетки – проведения возбуждения на другую нервную клетку. Последнее достигается введением антихолинэстеразных препаратов (прозерин, ни-валин и др.). Не следует недооценивать и роли упражнений нарушенных функций в восстановлении деятельности нервной системы – пассивные и активные движения в пораженных системах являются источником афферентной импульсации, необходимой для деятельности нейронных систем, обеспечивающих определенные виды деятельности.

В более поздние сроки после перенесенного заболевания доминирующее значение приобретает выработка новых функциональных систем, которые могли бы обеспечить выполнение пораженных функций взамен утраченных. На этой стадии решающее значение должно быть уделено назначению препаратов, способствующих облегчению выполнения двигательных актов: при повышении мышечного тонуса следует назначать препараты, его снижающие (мидокалм, тропацин, мелликтин и др.). При наличии насильственных движений – гиперкинезов следует назначать артан, паркопан, циклодол. Однако эти препараты лишь облегчают выполнение определенных двигательных актов. Медикаментозная терапия должна сочетаться с назначением специальных

комплексов лечебной физкультуры, а при нарушении речевой деятельности – с комплексом логопедических упражнений.

Немаловажное значение на этой фазе восстановления функций может иметь также назначение психотропных препаратов, облегчающих прохождение нервных импульсов в определенных системах мозга и повышающих уровень активности корковых клеток. Как показано в экспериментальных исследованиях последних лет, назначение психотонических препаратов значительно сокращает сроки восстановления речевой деятельности при афазиях.

358

При проведении комплексного лечения, больных с остаточными явлениями органических поражений нервной системы следует учитывать следующее обстоятельство: проведение лечебных мероприятий не должно ограничиваться только упражнением пораженной функции, так как тренировка, казалось бы, отдаленной функции благоприятно сказывается на общем фоне деятельности нервной системы и, таким образом, оказывает благоприятное воздействие на основной очаг поражения.

Симптоматическое лечение при органических заболеваниях нервной системы, снимая отдельные отрицательно влияющие симптомы заболевания, также может способствовать восстановлению утраченной функции. В качестве примера можно указать на уменьшение слюнотечения при псевдобульбарных параличах, уменьшение выраженности болевого синдрома при некоторых поражениях мозга и т. д.

У больных так называемыми функциональными заболеваниями нервной системы лечение также проводится по принципу этиологических, патогенических и симптоматологических воздействий.

Выявление причин возникновения заболеваний, факторов, способствующих поддержанию нарушенной нервной деятельности, имеет в ряде случаев решающее значение. Это связано с тем обстоятельством, что неврозы возникают обычно как реакции на острые и длительно действующие на организм отрицательные экзогенные или эндогенные факторы, а чаще в результате их сочетания. Не

случайно, как нам удалось выявить, неврозы, в том числе и заикание, у детей были результатом психотравм, которые часто вызывались неблагоприятными отношениями в семье. Не менее важное значение имеет перенапряжение нервной системы ослабленного ребенка, связанное с речевой перегрузкой. И, наконец, следует учитывать состояние здоровья ребенка, роль длительных инфекций и интоксикаций как фактора, ослабляющего нервную систему и способствующего возникновению невротических состояний. Систематически направленное влияние на все вышеперечисленные факторы – беседы с родителями, изъятие ребенка из травмирующих ситуаций, уменьшение нагрузки, лечение хронических заболе-

359

ваний внутренних органов и общеукрепляющее лечение – неременное условие успешного лечения невроза.

Патогеническая терапия неврозов обеспечивается назначением препаратов общеукрепляющего действия и специфических нейротропных средств, нормализующих нервную деятельность. К числу общеукрепляющих препаратов следует отнести комплексы витаминов В, С, Д, Р, препараты кальция, фосфора, железа и т. д. Значительный эффект достигается улучшением сна, пребыванием на свежем воздухе и т. д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В книге изложены педагогические основы патологии речи у детей.

Отклонения в формировании речи рассматриваются авторами как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций.

Большое значение придается системному подходу к изучению и преодолению речевых нарушений. С этих позиций вопрос о структуре различных форм недоразвития речи решается в зависимости от состояния трех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики. Широко представленное

положение о взаимодействии этих компонентов речи является ведущим для построения коррекционного обучения.

Многообразие проявлений общего недоразвития речи оказалось в педагогических целях возможным разграничить по степени выраженности дефекта, характеризующего уровень недоразвитой речи детей.

В соответствии со взглядом на лексико-грамматическое и фонетическое недоразвитие как на взаимосвязанные проявления находится и методика, предусматривающая формирование словарного запаса и грамматического строя одновременно с развитием звуковой стороны речи.

Дети с глубокой степенью недоразвития речи неспособны к усвоению грамоты по обычной методике. Поэтому обучение устной речи строится с таким расчетом, чтобы в ходе его подготавливались фонематические и морфологические обобщения, которые впоследствии облегчат детям усвоение письменной речи. Кроме того, описан ход специального обучения грамоте с учетом глубокого отставания детей в овладении звуковым составом слова.

У детей, более продвинутых в разговорной речи, на первый план выступают нарушения письма. Характери-

361

стика их, равно как и методы, которыми они преодолеваются и предупреждаются, не оставляют сомнений в речевой природе дефектов письма, что в корне опровергает понимание этих дефектов как следствия зрительной недостаточности.

Пособие имеет целью определить линию фронтальных методов специального обучения. В то же время большое значение придается разработке основ индивидуализации специального обучения, которое будет вытекать из данных дальнейшего изучения детей, страдающих недоразвитием речи.

Заикание освещается как расстройство речи с преимущественным нарушением ее коммуникативной функции. Зависимость проявлений заикания от условий общения исследуется в секторе логопедии Института дефектологии АПН

СССР в различных параметрах. В книге приводятся методические рекомендации по одному из них, а именно по формированию речевых средств, обеспечивающих нормальное протекание общения.

В тех случаях, когда заикание является результатом преждевременного, неподготовленного перехода к сложным формам контекстной речи, ребенку следует дать возможность восполнить имеющиеся пробелы и как бы заново пройти с ним путь систематического овладения ступенями коммуникативной функции речи.

Дальнейшие исследования в области заикания направлены на изучение внеречевых процессов, участвующих в акте общения. У заикающихся детей обнаружены определенные особенности произвольного внимания, темпа и устойчивости деятельности, оказывающие отрицательное действие на протекание речевого акта.

Наряду с непосредственным воздействием на речевую функцию будут разрабатываться методы коррекционно-воспитательной работы, призванной выровнять особенности психики, прямо или косвенно мешающие нормальному протеканию речевого акта.

В проблеме заикания также стоит задача найти педагогические критерии разграничения форм заикания в целях индивидуализации коррекционного подхода. Очевидно, характеристика ребенка, страдающего заиканием, должна будет включать в себя данные, касающиеся уровня речевых средств, а также состояния внеречевых процессов и взаимодействия между ними.

362

В книге получили освещение не все разделы логопедии. По ряду разделов в секторе логопедии накоплен обширный материал, подлежащий окончательной обработке и публикации. Таковы разделы, относящиеся к особым случаям речевых нарушений – сенсорной афазии, псевдобульбарной дизартрии, ринологии и др.

При дальнейшем изучении вопросов логопедии мы возлагаем большие надежды на комплексные исследования с участием психологов, физиологов и психоневрологов. Лишь в тесном содружестве логопедии со смежными областями

знания могут быть постигнуты сложнейшие законы аномалий развития речевой деятельности.

SUMMARY

The purpose of this book is to acquaint readers with the latest investigations of the child's speech pathology carried out by the collaborators of the Speech Therapy Department of the Institute of Defectology in Moscow. The book presents foundations of the pedagogical approach to children with abnormal speech.

Deviations in speech attainment are regarded by the authors as developmental disturbances which occur according to laws of relationship between primary and secondary abnormalities. A great emphasis is laid on the system approach to the study and overcoming of speech defects. In the case of the speech pathology it means consideration of the verbal communication system as a whole, including phonetic, lexic and spelling disturbances. In many cases, when the defect is obvious in only one of the above-mentioned components, other ones are or have been affected either.

Great diversity of manifestations of what we call the general speech underdevelopment can be categorized to three following levels according to the seriousness of the defect: 1) lack of any comprehensible speech; 2) existence of only initial forms of comprehensible speech; and 3) comprehensible speech with some phonetical, lexical and grammatical underdevelopment. Children whose speech underdevelopment is proved to be of the 1st or the 2nd level cannot be taught to read and to write by usual methods. In this book we discuss our teaching technique applied to children with severe retardation in acquiring the phonematic structure of words.

In cases of speech underdevelopment of the 3rd level writing defects are usually more obvious than those of oral speech. But it is proved here that writing defect must not be treated as sort of insufficiency of *vision*. Our recommendations on the prevention of writing disorders are based on

the general statement that proper spelling is to be prepared by training on *phonematic analysis*.

Much space in the book is dedicated to stammering which is considered as a disturbance of the communicative function of speech. We have studied stammer in different conditions of verbal communication, and this has enabled us to elaborate a new pedagogical method of treating and preventing stammer.

Our correction technique is based on a step-by-step transition from situational to contextual speech. We start from the easiest situation when both objects and actions to be described by the child can be directly contemplated (accompanying speech). In this situation stammer can be easily avoided after several hours of training. Then the child is stimulated to speak about absent object and to describe his past actions. At the next stage the child discusses his intentions, plans, as well as his experience using more and more complex grammar and words whose meaning may be clear only from a verbal context. Such series of exercises clears ground for a well-planned and smooth speech.