

М. Е. Хватцев

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ
РАБОТА С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**



учпедгиз · 1961

Проф. М. Е. ХВАТЦЕВ

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Пособие
для студентов педагогических институтов,
методистов и воспитателей детских садов*

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ,
исправленное и дополненное

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
Москва 1961

*Товарищу, другу, жене моей —
Марии Владимировне Хватцевой
с любовью посвящаю свой труд*
Автор

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ

Пособие написано на основе курса логопедии, читаемого нами на дошкольном отделении педагогического факультета Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена.

Книга предназначена методистам и воспитателям детских садов. Многие из нее может быть применено и в специальных дошкольных учреждениях для детей с расстройством речи, ею могут пользоваться и родители.

В предлагаемом пособии мы стремились дать научно обоснованную систему методов преодоления возрастных и патологических несовершенств детской речи в условиях детского сада. Пособие построено на учете педагогической специфики дошкольного воспитания, характера несовершенств речи дошкольника и квалификации его воспитателя. В нем подробно в динамике изложены возрастные фонетические особенности речи дошкольников и некоторые болезненные изменения речи, с которыми воспитатель может справиться собственными силами.

Помимо описания легко применимых в условиях детского сада методов, приводим и более специфичные. Необходимость овладения ими диктуется обязанностью каждого воспитателя помогать ребенку преодолевать и трудноисправимые недостатки речи, так как далеко не всегда можно рассчитывать на помощь специалиста-логопеда.

В вводной части пособия приведено несколько примеров из жизни школьников и подростков с расстройствами речи. Этим мы хотим еще более подчеркнуть вредность расстройств речи и большую ответственность воспитателя детского сада за формирование правильной речи воспитанников.

Речевой материал для упражнений и игры представлен в книге в ограниченном количестве. Богатый материал этого рода имеется в сборнике В. И. Городиловой и Е. И. Радиной «Воспитание правильной речи» (Учпедгиз, 1956) и в детских книгах классиков русской литературы и лучших современных писателей. Как показал опыт, часто сами воспитатели очень удачно подбирают этот материал, а нередко и сочиняют его в зависимости от возможностей и интересов ребенка, от прохо-

димого в данный период материала по развитию речи. Поэтому мы ограничились небольшим числом примеров преимущественно для детей старшей группы.

Выпуская в свет свой труд, мы не можем не вспомнить с теплым чувством признательности студентов Иванову Г. В., Колобаеву Н. С., Тимошенко М. И., горячо откликнувшихся на просьбу подробно записывать наши лекции, на основе которых написано предлагаемое пособие.

М. Е. Хватцев

ПРЕДИСЛОВИЕ К ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ

Первое издание быстро разошлось. Потребовалось переиздание книги, вызванное ростом сети детских садов и значительным увеличением кадров, выпускаемых для них педагогическими институтами.

В пособие внесены ряд уточнений и дополнений в соответствии с новыми данными науки, замечаниями и рецензиями на первое издание. За отзывы о книге приношу свою искреннюю признательность, в особенности Е. И. Радиной и А. Я. Яунберзинь.

В пособии более развернуто представлена связь логопедической работы с общепедагогической, с развитием речи дошкольника. Пополнен раздел о возрастных особенностях детской речи привлечением новых материалов, в том числе и зарубежных. Подробнее изложено о занятии — как о причинах, так и методах его преодоления.

Изменения внесены и в некоторые примерные конспекты занятий по устранению недостатков детской речи, дана новая схема конспекта по развитию фонематического слуха. Во многих случаях обновлен речевой дидактический материал (в плане «Семинара по логопедии» и пр.) и добавлены оригинальные виды наглядных пособий и дидактических материалов («доми-но-рассказ» и др.).

Безусловно, книга нуждается в дальнейшем совершенствовании, в реализации которого автор надеется на помощь всех тех, кто работает с родной нам детворой — нашим прекрасным будущим.

М. Е. Хватцев

ОБЩАЯ ЧАСТЬ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ДЕТСКОМ САДУ, ЕЕ МЕТОДЫ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Сущность логопедической работы. Логопедическая работа с дошкольниками строится на основе логопедии¹ — специальной педагогической науки о предупреждении и преодолении несовершенств речи². В этой работе различаются две системы. Одна из них применяется в специальных детских садах для детей с тяжелыми расстройствами речи, другая, излагаемая в настоящем пособии, — в нормальных детских садах.

Предметом последней являются по преимуществу возрастные особенности детской речи, в значительно меньшей мере недостатки патологического происхождения, не препятствующие воспитанию ребенка в нормальном детском саду.

Логопедия пользуется как общепринятыми методами развития речи, так и своими, специфическими приемами исправления ее недостатков. Специфика этих особых приемов наиболее ярко выступает в патологических случаях.

Цель данной работы заключается в помощи нормальному формированию речи дошкольника, а следовательно, и полноценному развитию его мышления.

Задача — способствовать предупреждению расстройств речи, помочь естественному стремлению ребенка преодолеть возрастные, а иногда и патологические недостатки речи, разрабатывать и совершенствовать методы логопедической работы в соответствии с возможностями, потребностями и интересами дошкольника.

¹ Название «логопедия» состоит из двух греческих слов «логос» — слово, речь и «пайдео» — учу, воспитываю.

² «Несовершенством» речи и синонимами этого термина («недочетами», «искажениями», «изъянами», «недостатками») мы называем любое отклонение в развитии детской речи от нормальной речи взрослых — возрастное или патологическое. Для возрастных особенностей речи детей применяется и термин «своеобразие» речи. В патологических же случаях употребляются термины: «нарушение», «расстройство», «аномалия», «дефект», «патологический недостаток».

Для овладения логопедией нужно хорошо знать родной язык, особенно фонетику, иметь определенные сведения из физиологии и психологии речи и из медицины. В сжатом виде эти сведения изложены в пособии.

Необходимость преодоления несовершенств детской речи. Язык занимает чрезвычайно важное место в развитии ребенка. Только через родной язык дитя входит в жизнь окружающих его людей. Хорошее знание русского языка ребенку необходимо для изучения других предметов, для овладения программой детского сада, а в последующем — школы.

И. П. Павлов дал естественнонаучную основу учению о языке. Язык, по его словам, не только заменяет непосредственное действие на мозг всех внутренних и внешних раздражителей, но и абстрагирует, обобщает их, является, таким образом, орудием наиболее высокого уровня мышления.

Речь является чрезвычайно тонкой, сложной и точной формой отражения в человеческом мозгу объективной реальности и представляет собой, по выражению И. П. Павлова, «высший регулятор человеческого поведения».

Следовательно, родной язык является средством общения, выражения и формирования мыслей и, таким образом, служит «активным могучим средством всестороннего развития личности ребенка» (А. И. Сорокина).

Все это предъявляет большие требования к качеству нашей речи. Вот почему в основную задачу детского сада (всестороннее развитие детей дошкольного возраста) обязательно включается развитие полноценной речи у ребенка. Непременным же условием нормального развития речи является своевременное предупреждение и устранение всевозможных недочетов ее (картавости, шепелявости, заикания и т. п.). Чем внятнее и выразительнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем глубже и богаче его возможности познать действительность. Чем совершеннее речь малыша, тем правильнее будут формироваться его взаимоотношения с детьми и взрослыми, т. е. его поведение, а следовательно, и его личность в целом.

Возрастные несовершенства речи в раннем детстве (от 1,5 до 2,5 лет) в общем соответствуют психическому и физическому развитию и интимным отношениям ребенка с матерью и с другими членами семьи, с его потребностями и удовлетворением их. Но в дальнейшем из-за несовершенства речи постепенно возникают и возрастают определенные неудобства и трудности контакта с окружающими. Уже с 4—5 лет более развитые дети начинают сами замечать недостатки своей речи и нередко болезненно переживают их. Они стесняются говорить, избегают слов со звуками, которые произносят неправильно, становятся раздражительными и неохотно идут в детский сад, а впоследствии и в школу. У них возникает чувство своей неполноценности, боязнь «поправок» и насмешек со стороны детей. В этом боль-

шая вина воспитателя. Тягостные чувства особенно резко проявляются при тяжелых изъянах речи и не всегда изживаются в детском возрасте. Они преследуют ребенка в школе и после нее, мешая ему учиться, а в зрелом возрасте избирать привлекающую его профессию. Поясним сказанное примерами.

Воспитательница Л. М. Чудинова отмечает, что «дети с недостатками произношения» значительно медленнее усваивают программный материал, особенно по разделу «Родной язык». Перейдя в школу, ребенок, плохо выговаривающий звуки, часто с трудом овладевает грамотой — плохо читает, пишет *сапка* вместо *шапка*, *купы* вместо *губы* и т. п. Воспитатели и товарищи не всегда его понимают, переспрашивают, часто недооценивают его знания. Из-за взаимного непонимания у детей возникают ссоры. Случается, что таких детей ошибочно относят к неспособным и даже к умственноотсталым.

Шестилетний Витя Н., уже достаточно бегло читавший по букварю, при чтении и в разговоре из-за картавости сознательно пропускал все слова с буквой *р*.

По словам логопеда В. Д. Преображенской, шестилетняя Лида из-за плохой речи всегда играла одна, вставала неохотно в пары и при первой возможности отходила в сторону. Как и в детском саду, поступив в школу, она почти все время молчала, и ее считали умственноотсталой.

Насколько детей удручают изъяны речи, видно из рассказанного нам гражданкой Н. случая. До 5 лет она еще картавила, что очень мучило ее. Услышав, что для избавления от порока надо подрезать «пленочку» (уздечку) под языком, она ножом перерезала ее и... оказалась в больнице. После заживления раны добилась правильного произношения *р*.

Шестнадцатилетний заикающийся школьник К. пишет о себе, что он стеснялся на уроках задавать учителю вопросы, получал сниженные оценки за ответы из-за неумения ясно рассказать выученное и, наконец, не смог осуществить своей мечты — поступить в аэроклуб (заикающихся не принимают).

Учащаяся одного техникума жалуется на то, что картавость мешает ей полноценно жить: «Все мои стремления работать, создавать, организовать... пропадают из-за одной несчастной буквы!» Другая же картавая школьница пишет: «Если вы не исправите моей речи, рушится моя заветная мечта, я не смогу быть артисткой. Стоит ли мне жить? Солнце для меня не светит, птицы не поют. Помогите мне, умоляю Вас!»

Конечно, не все так болезненно относятся к своему дефекту. Громадное большинство людей из-за «одной несчастной буквы» не выбиваются из колеи жизни, но все же недостатки речи в какой-то мере, несомненно, тяготят каждого. Детский сад не может не заботиться и о будущей судьбе своего воспитанника. Раньше для предупреждения и устранения недостатков речи ограничивались лишь требованием правильной речи окружающих, в том числе и воспитателей. Только в наше время вопрос о систематической специальной работе над обучением детей правильной речи стал занимать в детских садах все большее и большее место.

Руководствуясь диалектико-материалистической философией и учением И. П. Павлова о выработке условных рефлексов путем воспитания и обучения, советская психология и педагогика доказали, что язык развивается в результате обучения — дитя обучается на примерах взрослых, подражая их языку, выполняя их указания.

Из сказанного становится очевидным, что обучение дошкольников, в меру их возможности, чистому произношению, правильному строю речи и устранение иногда встречающейся у них речевой патологии должно составлять одну из важных задач детского сада. На обязательность такой работы указывает Министерство просвещения РСФСР, требующее «обратить особое внимание на чистоту произношения, добиться, чтобы дети старшей группы при переходе в школу владели правильной и связной речью». На это же более развернуто указывается и в «Руководстве для воспитателя детского сада» (Учпедгиз, М., 1954).

В организованной активной помощи ребенку заключается принципиальное отличие советской логопедии от буржуазной. Буржуазные ученые (Ф. Соссюр, В. Штерн и другие), опиравшиеся на идеалистическую философию, полагали, что язык развивается независимо от влияния окружающих и деятельности ребенка, сам по себе, всегда по одним и тем же законам «саморазвития», под воздействием каких-то внутренних сил, унаследованных через так называемые «гены», или врожденных «идей», например идеи именования предметов и явлений (дети «догадываются», что каждый предмет имеет свое название). При этом, как писали многие из них, каждой возрастной стадии строго обязателен специфический характер языка. По утверждению этих ученых, ребенок сам творит свой язык и в процессе овладения им не нуждается в помощи взрослых.

Порочность этой теории подтверждается такими фактами.

1) Ребенок овладевает звуками речи не сразу, а постепенно, с трудом, при активной помощи взрослых.

2) Изолированный от речи окружающих, он остается немым.

3) Младенец, выучивший с ранних лет родной язык, успешно усваивает и другой язык.

Практика и исследования М. А. Александровской и других установили, что не только устойчивые недочеты произношения более трудных по артикуляции звуков, но нередко и сравнительно нестойкие недостатки более легких звуков без логопедической работы не исчезают. Даже в случае правильного подражания воспитателю необходимо такое произношение автоматизировать в самостоятельной речи.

Своевременное предупреждение и устранение недостатков речи ребенка является актуальной задачей всех наших детских садов. Сотни передовых воспитателей овладели нужными методами и достигли прекрасных результатов.

Наиболее благоприятный возраст для логопедической работы. Научить правильной речи и преодолеть ее недостатки лучше всего в дошкольном возрасте. Этому способствуют следующие особенности дошкольника.

1. Высокая пластичность мозга, т. е. способность быстро и легко переключаться на новые замыкания и так же преодолевать последствия нарушений их. Этим объясняется

и повышенная подражательность у детей речи взрослых и легко протекающая переделка звуков речи. В гибкости детского мозга заложены основы преодоления несовершенств речи ребенка путем педагогического воздействия (упражнения, повторения; однако при этом необходимо учитывать быструю утомляемость маленьких детей).

2. Способность все превращать в игру. Дети охотно играют в разные игры с применением речи и тем самым достигают более быстрых успехов в ней.

3. Любовь детей к звукам речи и стремление овладеть ими. Дети играют звуками, механически многократно повторяют их. Они рано осознают фонетические нормы и стараются овладеть ими (А. Н. Гвоздев) (подробнее см. на стр. 42).

Дети любят занятия над улучшением своей речи, особенно над чистой произношением, проявляют большой интерес и настойчивость, следят друг за другом, подсказывают друг другу звуки или требуемые положения языка, губ. Они охотно играют в звуки, подмечают различия между ними, заучивают слова, потешки, стишки. Овладев правильным произношением того или иного звука, дети радуются, гордятся победой, демонстрируют новый звук перед окружающими и ждут одобрения. Они перестают стесняться, становятся более общительными.

Коля Р., 5 лет, усвоив звук щ, отмечал (часто невольно) недочеты этого звука у своих товарищей и пытался учить их.

Другой мальчик, овладев при помощи воспитателя и отца звуком р, встретил отца криком: «Папа, я умю говорить р!» и тут же продемонстрировал это. Мальчик в течение нескольких дней находился в радостном настроении и всем показывал свое достижение.

После занятия в средней группе заведующая детским садом, открывая дверь в умывальную, увидела следующую картину. Лена, которую воспитательница на занятии похвалила за хорошее произношение шипящих звуков, продемонстрировала произношение их, и четверо девочек старательно подражали ей.

Усвоив звук к, Коля Чубуков (до этого выговаривал «Толя Чубутов») при встрече в детском саду с родителями заявил при всех: «Меня зовут Коля Чубуков», — и по своей инициативе продекламировал стишок: «Я нашел себе жука». Заметив в лице воспитательницы одобрение, он кинулся к матери и повис у нее на шее.

4. Непрочность ошибочных речевых навыков. Временные связи в коре больших полушарий не упрочились и легко поэтому затормаживаются.

Итак, у детей трех-, четырехлетнего возраста относительное развитие мозга в целом, слуха и речедвигательного аппарата, в частности, позволяет им овладеть правильным произношением к концу пребывания в детском саду. Гибкость же режима детского сада дает возможность уделять этому достаточно времени.

Роль
воспитателя,
врача
и родителей.

Педагогический опыт показал, что воспитатель, как и учитель школы, вполне может овладеть необходимыми знаниями по логопедии.

Воспитателю детского сада прежде всего приходится иметь дело с естественными для ребенка возрастными особенностями речи, иначе говоря, фонетическим (произношение отдельных звуков и их сочетаний) и музыкальным (ритм, темп, интонация, модуляция, сила, чистота голоса) своеобразием детской речи. Преодоление таких недочетов не представляет особых затруднений, так как воспитатель правильными методами обучения лишь помогает естественному процессу нормального развития детской речи, ускоряя его. Этим он облегчает ребенку овладение такой сложной деятельностью, как речь, и способствует более раннему умственному развитию его.

Лишь в очень редких случаях воспитателю приходится иметь дело и с патологическими недостатками речи (например, с картавостью при короткой уздечке языка, с плохой речью на почве тугоухости, с заиканием, гнусавостью). В таких случаях прибегают и к помощи врача. Он лечит, оперирует, протезирует органы речи, тем самым создает благоприятные условия для развития правильной речи. Но для получения ее этого мало. Надо ребенка обучить правильным речевым навыкам, т. е. выработать в его мозгу правильные условные связи. Ведущая роль здесь принадлежит воспитателю. В резко выраженных, трудно поддающихся исправлению случаях, например гнусавости при расщелине нёба, детей направляют в специальные детские сады. Воспитателю нормального детского сада все же приходится иногда помогать и таким детям формировать правильную речь, привлекая логопеда. Их нельзя оставлять безпризорными, если семья не в состоянии по тем или иным причинам обеспечить нужную помощь своему ребенку вне детского сада.

Воспитатель, знакомый с делом, даже в трудных случаях сможет в той или иной степени помочь такому ребенку. В детских садах, в которых работают воспитатели, получившие логопедическую подготовку, дети говорят значительно чище, правильнее, чем в тех, где нет подобных воспитателей. Например, в детских садах Кировского района Ленинграда, в которых логопедической работе уделялось должное внимание, из 19 детей старшей группы в 33 человека, имевших разного рода недочеты речи, только один, страдавший тяжелым нарушением речи, не смог до поступления в школу полностью освободиться от него.

Определенная логопедическая подготовка воспитателей детских садов обязательна, так как неумелое устранение одних недостатков речи может вызвать появление других.

Родители в свою очередь проявляют большую заинтересованность в этой работе детского сада, так как высоко ценят роль языка в жизни человека и очень беспокоятся, чтобы

их дети не остались на всю жизнь с изъянами речи. Они подчеркивают важность устранения недочетов речи и сами участвуют в этой работе: поощряют детей, выполняют советы воспитателей, закрепляют достигнутые успехи.

II. ОРГАНЫ РЕЧИ И ИХ МЕХАНИЗМЫ

Порожденная потребностями общественной жизни, наша речь осуществляется чрезвычайно сложным анатомо-физиологическим аппаратом, состоящим из центрального и периферических органов речи. Центральный орган состоит из головного мозга, преимущественно коры его больших полушарий. К периферическим относятся органы слуха, дыхания, голоса, артикуляции. Неразрывно связанные и взаимодействующие под ведущим регулирующим воздействием центральной нервной системы, все органы речи представляют собой сложную функциональную систему, в которой каждый из них играет свою определенную роль. Нарушение одного из них отражается на деятельности остальных.

Центральный
орган речи и
его механизмы.

Кора большого мозга в свою очередь представляет собой сложнейшую функциональную систему взаимодействующих разнообразных анализаторов (слухового, двигательного, зрительного и др.). Корой осуществляется физиологическая основа речи — вторая сигнальная система, неразрывно связанная и взаимодействующая с первой сигнальной системой.

И. П. Павлов под второй сигнальной системой разумел не только речь как средство общения, но связывал ее со способностью обобщать, абстрагировать, со «специально человеческим высшим мышлением». Следовательно, кора — центральный, регулирующий другие, орган речи. Это доказывается возможностью в некоторых случаях при здоровом мозге научиться говорить без слуха и голоса, писать без рук: мозг может приспособить для речи и другие органы. Мозг действует в любом акте целостно, как единая функциональная система. Поэтому и речь является результатом целостной работы всего мозга.

В коре под действием речевых раздражителей среды и в зависимости от состояния нервных клеток в каждый данный момент в любом участке ее могут образоваться временные нервные связи. В итоге переработки последних высшим анализом и синтезом, связанными с определенными структурами (конструкциями) мозга (см. рис. 1), возникают условные второсигнальные (речевые) рефлексы. Локализация речевых функций коры не только очень сложна, но и изменчива, почему и названа И. П. Павловым *динамической локализацией*. Речевые рефлексы приобретаются ребенком индивидуально в опыте жизни, возникают в результате одновременной сложной деятельности слуховых, зрительных, двигательных, кинестетических, кожных и ви-

брационных анализаторов¹ и выражаются в форме звуков речи, слогов, слов и фраз. В итоге длительно повторяющихся воздействий в одной и той же последовательности определенной группы речевых раздражителей в мозгу образуется относительно устойчивый комплекс условных рефлексов (звуков, слов, фраз), возобновляющийся при повторении сложного раздражителя, всего или частично. Такой комплекс осуществляется соответствующей временной связью нервных клеток, образующих беспрерывно сменяющиеся «созвездия». Эту слаженную, уравновешенную систему внутренних процессов И. П. Павлов называет *динамическим стереотипом* (см. рис. 2). Стереотипы человека качественно сложнее стереотипов животных. Они являются результатом как специфических закономерностей второй сигнальной системы, так и ее воздействий на первую сигнальную систему.

Импрессивная речь. Понимание ребенком речи окружающих развивается по законам образования условных рефлексов. На исходе первого года в результате многократного одновременного слышания ребенком определенного звукосочетания и зрительного восприятия определенного предмета между этими возбуждениями (слуховым и зрительным) в коре мозга образуется условная связь. С этого момента данное звукосочетание будет вызывать в коре мозга образ воспринятого предмета, а предмет — образ звукосочетания. Последнее становится названием предмета, сигналом его, словом. В зависимости от опыта устанавливаются условные связи звукосочетаний с предметами, раздражения от которых поступают в другие анализаторы (кожный, обонятельный и пр.).

В дальнейшем, кроме образования слов путем воздействия на рецепторы самих предметов и их действий, большое количество новых слов появляется благодаря сочетанию их с уже имеющимися словами. Мы познаем этим способом предметы и явления, которые никогда не воспринимали — не видели, не слышали и т. д. Таким образом, у нас создаются словесные цепи, иногда очень сложные, каждое звено которых основано на сочетании одних речевых сигналов с другими. При этом начальное звено цепи всегда связано с конкретной вещью, т. е. с первосигнальным раздражителем.

У ребенка вначале речь носит импрессивный характер, т. е. она связана с непосредственным впечатлением о предмете; ребенок понимает, но еще не говорит.

Слово как звуковой комплекс, за исключением собственных имен, не является носителем конкретных свойств обозначаемого

¹ Кинестетические раздражители получают от движения нашего тела (мышц, суставов), иначе говоря — это ощущение (чувство) движений тела.

Вибрационные раздражители происходят в результате ритмических колебаний (дрожаний) физического тела, например голосовых связок при произнесении гласных и звонких согласных звуков.

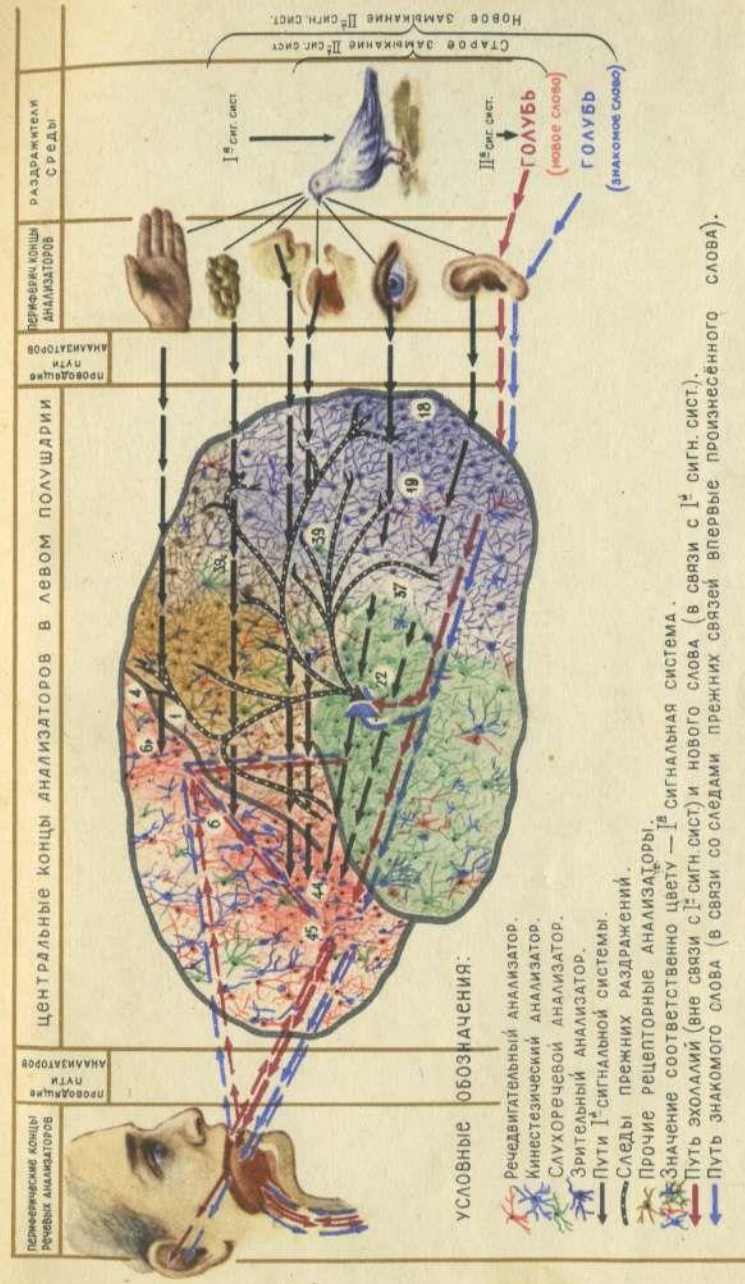


Рис. 1. Физиологическая схема механизма речи.

Повторное слово как раздражитель сразу вызывает уже имеющуюся связь второй сигнальной системы с первой в виде слова: происходит более короткое замыкание. На рисунке 1 этот раздражитель (синяя стрелка) смыкается со следами уже сомкнувшихся сигнальных раздражителей первой и второй системы (черная и красная стрелки), т. е. уже имеющихся слов. Цифрами обозначены участки коры («поля», они же «ядра», центральные отделы анализаторов), состоящие из специализированных клеток. Функция «полей»: 45, 44 — говорение, 22 — понимание речи, 18, 19 — высший зрительный анализ и синтез, 37, 39 — чтение и письмо, 4 и 6 — неречевые движения. Функции всех полей тесно связаны, взаимодействия вызывают нарушения речи.

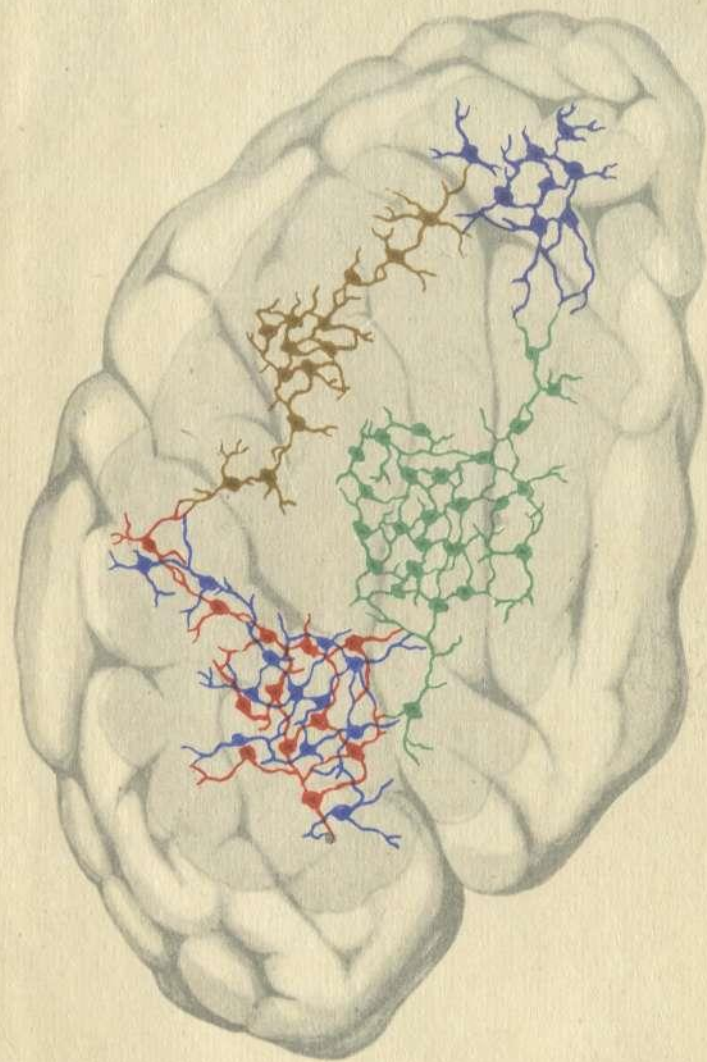


Рис. 2. Момент динамической локализации („созвездие“ динамический стереотип).
Примерная, беспрерывно изменяющаяся и типизированно повторяющаяся картина действующих корковых клеток мозга в одно из мгновений звукопронизания.

предмета, неразрывно, принудительно не связано только с ним. Наоборот, благодаря высшему анализу и синтезу, присущим только человеку, каждое слово обобщает вещь путем абстрагирования ее от своих конкретных свойств. Слово *береза* связывается в коре мозга со следами раздражений не только от данной конкретной березы, но и от всех берез, с которыми человек имел дело, о которых слышал.

Таким образом, слово дает нам возможность выделять (абстрагировать) и обобщать свойства предметов, явлений, устанавливать между ними связь и отношения, не обращаясь непосредственно к ним самим. Оно заменяет действие раздражителей первой сигнальной системы и вызывает такие же ответные реакции, как и воздействие на кору мозга соответствующей данному слову реальной вещи. Благодаря этому мы способны ориентироваться в очень сложной обстановке, не связанной конкретной ситуацией, овладевать научным мышлением. Для конкретизации же мысли используются разнообразные комбинации слов, например: *моя береза, эта береза*.

У ребенка процессы абстрагирования и обобщения развиваются постепенно, со второго года жизни. До этого слово *мама* означает только его мать, а не всякую женщину, имеющую детей. В дальнейшем оно станет определенным понятием всех матерей.

Слово — это «форма обобщенного отражения действительности посредством языка», т. е. форма понятия, а не просто сигнал вроде семафора и т. п. (А. А. Люблинская).

Экспрессивная речь у детей развивается на основе подражания взрослым. Это наиболее легкий путь, так как при подражании новые связи как бы образуются за счет работы взрослого, под действием его примера. Происходит прямое усвоение навыка путем непосредственного повторения речи окружающих. От стадии бессознательного и малоосознанного подражания постепенно переходит в сознательное. Физиологически в основе подражания лежит рефлекс подражания, наиболее простой по своему механизму и поэтому легко образуемый.

Первоначально под воздействием раздражителей внутренней среды (организма) наряду с разными движениями тела у младенца возникают мышечные сокращения и в органах речи, в результате чего образуется звук (гуление, лепет). Эти безусловные звуковые рефлексы, постепенно совершенствуясь, сначала включаются в первую сигнальную систему, а затем со второго года — и во вторую, уже как элементы речи.

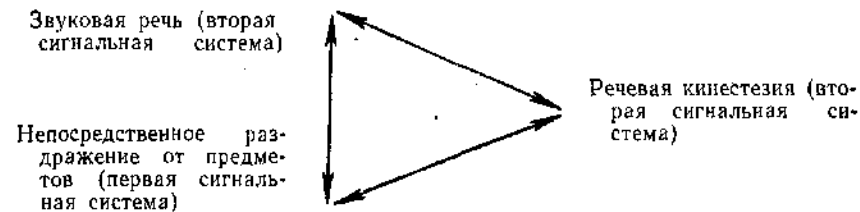
При произнесении элементов речи раздражаются рецепторы мышц языка, губ, мягкого нёба, щек, гортани. Достигая коры, эти раздражения вызывают возбуждение в специальных кинестетических и связанных с ними двигательных клетках коркового отдела речедвигательного анализатора (в основном он расположен у правшей в левом полушарии в области второй и тре-

твей лобных извилин, рис. 1, поля 44, 45). Эти возбуждения совпадают во времени с раздражениями от звучания произносимых слов, вызывающих возбуждение в слухо-речевом анализаторе (у правой — в основном в области верхней височной извилины, рис. 1, поле 22), и одновременно от непосредственного воздействия на кору предметов и явлений, обозначаемых воспринятыми словами.

Вследствие одновременности двигательных и слуховых раздражений образуются условные связи между двигательными и слуховыми анализаторами. В результате многократных повторений вырабатываются довольно стойкие динамические стереотипы в виде сложных сочетаний движений мускулатуры губ, языка, гортани, дыхательного аппарата и издаваемых ими звуковых комплексов. Издаваемые звуки становятся, таким образом, сигналами сигналов. Эти сигналы постепенно приобретают все более и более обобщенный характер и употребляются как средство общения — развивается вторая сигнальная система, устная речь.

Следовательно, в развитии речи в единстве и взаимодействии выступают три вида рефлекторной деятельности ребенка: безусловные рефлексы и условные первой и второй сигнальных систем. Эти рефлексы со второй половины первого года жизни его начинают проявляться в форме подражания. С возрастом ребенка подражание становится все более и более сознательным: дошкольник стремится говорить, «как взрослые». Здесь действуют сложные условные связи, во многом зависящие от прежнего опыта ребенка. Этот опыт то содействует, то тормозит, то корректирует подражание. Вследствие большой сложности механизмов сознательное подражание происходит более затрудненно, чем другие его виды. Такое сознательное подражание характерно для второй половины дошкольного возраста. Вообще дети более охотно подражают, чем действуют самостоятельно.

Речевой акт можно представить в схеме:



Таким образом, все первосигнальные раздражения и их следы в коре полушарий получают словесные обозначения и

включаются в обобщенном виде в сложнейшие процессы человеческого мозга — в мышление.

Физиологические механизмы понимания речи проще механизмов произношения. Поэтому понимание речи у детей развивается раньше и лучше, чем произношение.

Вследствие взаимодействия двигательных и слуховых раздражителей ребенок, произнося звук, ощущает артикуляцию и одновременно слышит произносимое, что уточняет артикуляцию. Слушая речь окружающих, ребенок рефлекторно, незаметно для себя артикулирует ее. Этим уточняется как слуховое восприятие, так отчасти и произношение. Поэтому, кто хорошо слышит речь, тот, как правило, хорошо говорит, и наоборот, кто плохо слышит, тот плохо и говорит. Так как со слухо-двигательными восприятиями связаны и зрительные, то они также содействуют развитию произношения.

Речь
и
мышление.

Вначале у ребенка появляется звукопроизношение (точнее — звукоиздавание) как механическое подражание (эхолалия) слышимому звучанию слова без связи его с определенным смыслом, чувством или желанием. Это еще не речь, а лишь безусловный звуковой рефлекс. Затем этот рефлекс связывается ситуативно с окружающими предметами, явлениями в плане первой сигнальной системы. В дальнейшем на этой базе постепенно развивается вторая сигнальная система как физиологическая основа речи, уже выражающей ощущения, эмоции, желания, мысли и формирующейся путем подражания речи взрослых. Речевые формулировки создаются под воздействием мыслительного процесса, который в свою очередь опирается на внутренние речевые формулировки («внутреннюю речь»), развивающиеся на базе внешней (слышимой) речи (Ананьев, Берендес). В этом и заключается диалектическая взаимосвязь речи и мышления.

Хотя язык и мышление теснейшим образом взаимодействуют, но это не значит, что мышление без языка невозможно, как об этом учили некоторые буржуазные специалисты (Б. Бюллер, В. Штерн, Ж. Пиаже и другие). Их ошибка заключалась в понимании мышления только как логического, понятийного. Между тем ребенок до овладения связной речью обнаруживает достаточно развитое мышление (А. Люблинская), но более низкого уровня (предметное, ситуативное).

Звуки речи
как условные
рефлексы.

Звуки речи развивались и дифференцировались в процессе развития устной речи во фразах, словах и постепенно стали выделяться из слова как элементы его. Находясь в слове, звук приобретает определенную смысловую значимость. Вне слова он теряет ее. Звучание конкретного изолированного звука, взаимодействие в сочетаниях с другими звуками, ритм, темп, сила и высота тона формируются в основном по законам первой сигнальной

системы¹. У разных лиц, в различных положениях в слове и при повторении звук несколько изменяется, колеблется в силе, тоне, тембре, длительности и т. п. Но в результате аналитико-синтетической деятельности мозга эти звуковые раздражители обобщаются в одно целое — возникает обобщенный звук речи.

Таким образом, звук а, произнесенный тихо или громко, высоким или низким голосом, является для нас только звуком а, а не иным звуком. Как элемент речи, он вовлекается в связи второй сигнальной системы. Здесь, в процессе высшего коркового анализа и синтеза звукового состава слова, в зависимости от смысла последнего, звук подвергается еще более широкому обобщению (р твердое и р мягкое, д и т и т. д.) и становится различителем не только звуковых оболочек слов, но и их смысла. Такой обобщенный представитель определенной группы реальных звуков речи называется *фонемой*.

В силу смысловой обусловленности фонемы само содержание слова придает устойчивость его звуковому составу, как бы цементирует его. Это облегчает формирование звуков. Трудность же усвоения фонемы детьми вызывается тем, что она порождается группой раздражителей разных анализаторов (слуховых, двигательных и др.), притом поступающих от различных вариантов ее.

Таков в основном центральный механизм нормальной речи, представляющей собой неразрывное единство объективного и субъективного, единство физиологического как материальной основы и психологического как особой функции, свойства этой основы — человеческого мозга.

Исполнительными приборами звуковой речи,

Периферические органы речи. деятельность которых регулирует мозг, являются:

1) воспринимающие и контролирующие речь органы слуха, отчасти зрения,

2) звукопроизводящие органы: дыхательные мышцы живота и грудной клетки, диафрагма, легкие, гортань, мягкое небо с язычком, полости рта и носа, язык, зубы и губы (рис. 3).

В произношении важную роль играет чувство движения органов, производящих звук (особенно языка), а в некоторой степени и осязание. Чем чаще и лучше работают эти органы, тем больше под влиянием поступающих с них раздражений развивается самый мозг и точнее управляет ими.

Особо следует отметить чрезвычайную роль слуха в звуковой речи: ребенок, лишенный слуха с раннего возраста, без специального обучения не может подражать речи взрослых и поэтому

¹ Нельзя, однако, забывать, что качество первой сигнальной системы у человека иное, чем у животных, ибо она выработана в процессе труда, в процессе становления человека как существа социального и, следовательно, неразрывно связана со второй сигнальной системой.

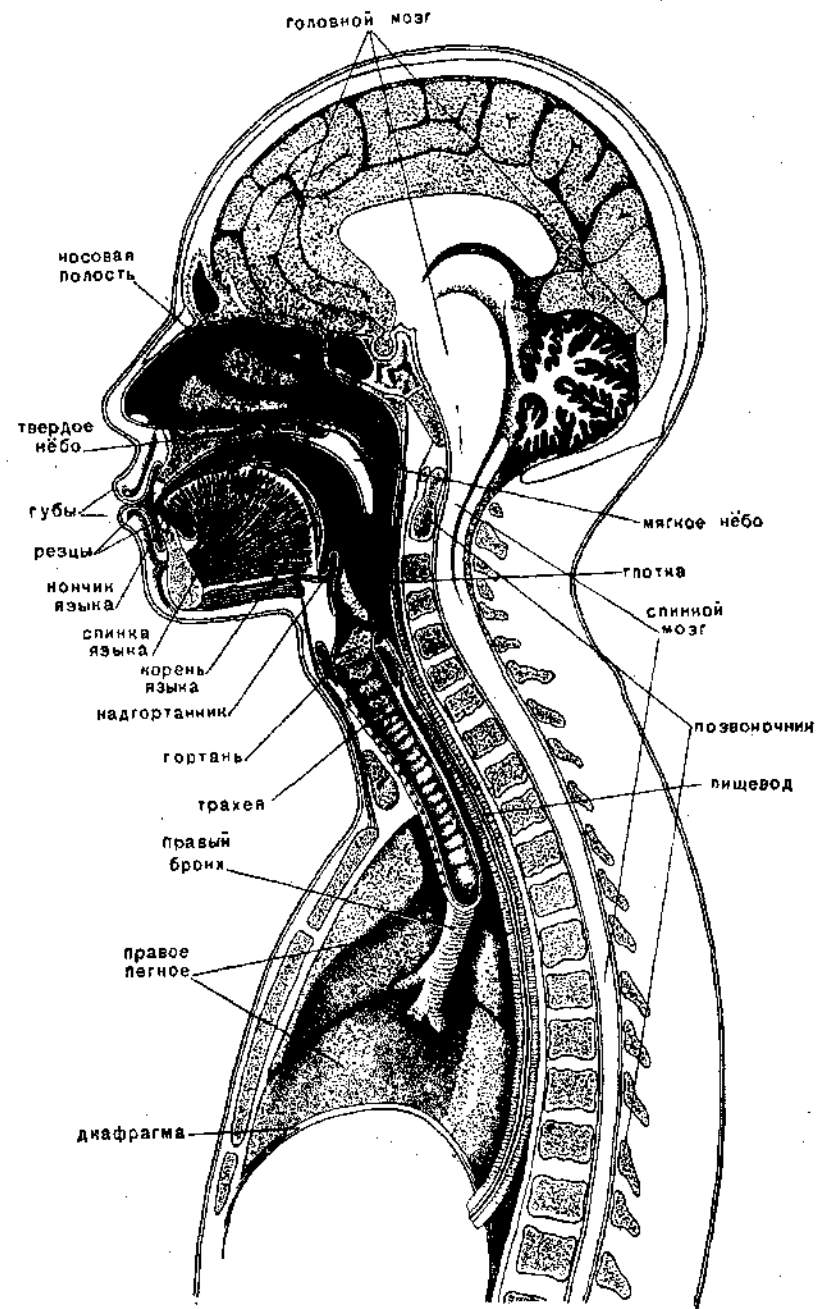


Рис. 3. Речевой аппарат.

остается немым, для общения же пользуется примитивным средством — жестом и мимикой¹.

Какие же у человека периферические органы речи?

1. Аппарат дыхания (рис. 3 и 4).

а) *Легкие*, которые представляют как бы меха, наполненные воздухом и состоящие из отдельных эластических сообщающихся пузырьков (альвеол). Легкие дают в гортань, рот и нос струю воздуха, необходимую для звукопроизношения.

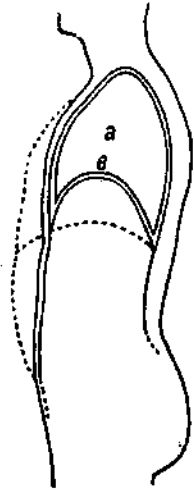


Рис. 4. Схема дыхания.

а — грудная клетка; б — диафрагма; ... — положение двигательного механизма при вдохе; — — — при выдохе.

б) *Грудная клетка*, к стенкам которой плотно примыкают легкие. Сокращением сильных наружных межреберных мышц она расширяется и растягивает легкие (при вдохе); вследствие тяжести ее стенок, эластичности легких, отчасти сокращения более слабых внутренних межреберных мышц она спадается и сжимает легкие (при выдохе).

в) *Диафрагма* — мощная плоская мышца, отделяющая грудную полость от брюшной. При сокращении уплотняется и, опускаясь вниз, освобождает место для легких и тем самым увеличивает их емкость (вдох); выпячиваясь двумя куполами вверх и надавливая на основания легких, вытесняет из них воздух (выдох).

г) *Мышцы брюшного пресса* при сокращении давят на кишечник и через него на диафрагму — содействует выдоху; выпячиваясь при усиленном вдыхании вперед, облегчает опускание диафрагмы при вдохе.

Дыхание, осуществляемое движениями грудной клетки, называется грудным; производимое при помощи диафрагмы и брюшных мышц — диафрагмальным, или брюшным. Дети пользуются комбинированным грудобрюшным типом дыхания, наиболее выгодным для речи и полезным для здоровья (как наиболее легким, экономным, плавным и богатым по количеству выдыхаемого воздуха). У некоторых детей наблюдается верхнегрудное, или ключичное дыхание (при нем поднимают плечи, а воздух попадает преимущественно в верхушки легких). Этот тип дыхания вреден для здоровья, от него надо отучить детей.

Вдох требует значительно больших усилий, чем выдох, при котором грудная клетка спадается под действием собственной тяжести, а легкие сами стремятся к сжатию. Об этом надо по-

мнить при всякого рода играх и упражнениях для развития дыхания.

2) *Гортань* (рис. 5, 6, 7). Этот голосовой аппарат представляет собой небольшую коробку, состоящую из целой системы крупных и мелких хрящей, подвижно сочлененных один с другим и приводимых в движение системой мышц. Главной частью ее являются голосовые связки — две мышечные эластические складки, выпячивающиеся в виде валиков с внутренних стенок щитовидных хрящей. Спереди хрящи сходятся под острым углом (кадык). Сзади связки прикреплены к двум подвижным хрящикам, которые, сходясь и расходясь, то раздвигают, то смыкают их (голосовая щель то раскрывается, то закрывается). Кроме того, голосовые связки, сокращаясь, могут сами по себе сближаться одна с другой. В движении связок участвуют и другие мышцы гортани.

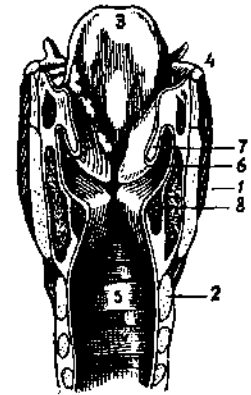


Рис. 5. Внутренний вид передней части гортани.

1 — щитовидный хрящ; 2 — перстневидный хрящ; 3 — надгортанник; 4 — разрез подъязычной кости; 5 — трахея; 6 — морганниев желудочек; 7 — ложная голосовая связка; 8 — истинная голосовая связка.

При обыкновенном дыхании голосовая щель раскрыта, и воздух свободно проходит через нее. Голос же образуется так. Струя воздуха, поступающая из легких, наталкивается на замкнутые голосовые связки и с усилием, мелкими толчками прорывается между ними. Под давлением воздуха связки ритмически колеблются (вибрируют) — получается музыкальный звук, который называется первичным тоном. Эти колебания вызывают в свою очередь колебания во всех полостях, сообщающихся с полостью гортани (подсвязочное и надсвязочное пространство — глотка, рот, нос и др.). А в них образуются основной для каждого звука речи и дополнительные тоны (обертоны), которые, слившись с основным тоном, образуют слышимый нами звук человеческого



Рис. 6. Вид гортани сверху: голосовая щель. а — открытая голосовая щель при дыхании; б — при звучании голоса; в — при шепоте; г — при фальцете.

¹ В детских яслях, садах и школах для глухонемых детей их обучают словесной речи (устной и письменной).

голоса. Действие гортани подобно действию язычковой органной трубы (рис. 7): язычки под действием струи воздуха и пружинок быстро и ритмично смыкаются-размыкаются, в результате чего образуется звук.

Чем сильнее напор воздуха на голосовые связки (получается большой размах их колебаний), чем больше резонирующие полости, тем сильнее голос. Высота же голоса зависит от количества колебаний голосовых связок в секунду. Чем больше гортань, тем длиннее голосовые связки и, значит, меньше колеба-

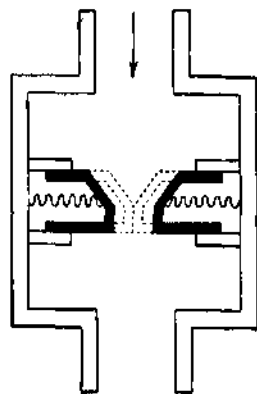


Рис. 7. Язычкова органная труба.

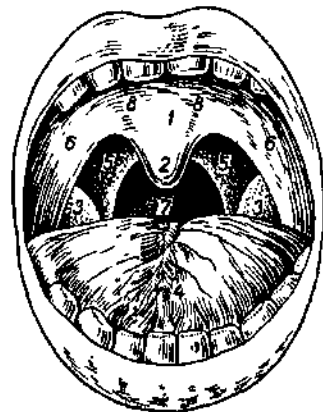


Рис. 8. Полость рта.

1 — мягкое небо; 2 — язычок;
3 — небные миндалины; 4 — язык;
5 — небно-глоточные дуги;
6 — небно-язычные дуги;
7 — задняя стенка глотки;
8 — твердое небо.

ний, а следовательно, тем ниже тон голоса. У детей голосовые связки короче, чем у взрослых, поэтому детский голос выше голоса взрослых.

В зависимости от соотношения времени выдыхательной струи воздуха и сближения голосовых связок различаются три типа голосообразования, или приступа (атаки, голосоначала): твердый, мягкий и придыхательный.

Твердый приступ чаще наблюдается при выражении голосом отрицательных эмоций (гнева, злобы, раздражения). Твердый приступ получается потому, что воздух подходит к голосовым связкам в момент, когда они успевают уже напряженно сближаться. От прорыва их воздухом и слышится резкое, напряженное для слуха начало голоса, например: «Ах, как больно!» или раздраженно: «Оля, сядь на стул». Кричать и говорить напряженно, раздраженно, браниться вредно для голоса.

Мягкий приступ образуется постепенным сближением связок уже в момент прохождения воздуха — слышится приятный,

мягкий голос. Например: «Ах, какой красивый цветок!», «Оля, поцелуй меня».

Придыхательный же приступ вызывается прохождением воздуха до начала сближения голосовых связок, поэтому перед голосом слышится легкий выдох, вроде немецкого звука h.

3. Надставная труба (рис. 3, 8). Она состоит из ряда разнообразных полостей (глотки, носоглотки, носа, рта) и органов артикуляции (мягкого неба, твердого неба, языка, зубов, челюстей, губ), связанных с гортанью и расположенных над нею. Надставная труба придает звуку определенную окраску (тембр) и форму.

а) Глотка — широкий канал от основания черепа до пищевода, ее часть перед небом называется носоглоткой; пространство между мягким небом и корнем языка называется зевом. Эти полости, являясь расширенным концом дыхательной трубки, облегчают вдох: через зев воздух проходит в рот, через два отверстия (хоаны) в нос и в барабанную полость уха (из зева через евстахиеву трубу).

б) Мягкое небо — это мышечное продолжение твердого неба, оканчивающееся язычком. В нужном случае, напрягаясь, оно поднимается вверх и, прижимаясь вместе с язычком к задней стенке глотки, закрывает воздуху проход в нос.

в) Твердое небо представляет костный куполообразный свод, усиливающий звучание голоса.

г) Зубы и челюсти усиливают голос и уточняют (особенно резцы) произношение звуков. При нормальных челюстях и зубах верхние зубы несколько перекрывают (захватывают) нижние, плотно смыкаясь с ними. Нельзя при постановке звуков **ы, ж, ч, ш, щ** выдвигать вперед нижнюю челюсть, что наблюдается на практике.

д) Губы, придавая разнообразную форму ротовому отверстию, тем самым видоизменяют звуки.

е) Язык — главный орган звукопроизводства. Он представляет собой сложный комплекс многих мышц, расположенных и действующих в разных направлениях и непосредственно связанных с другими органами произношения. Благодаря большой гибкости и подвижности он, меняя свое положение и форму, разнообразно изменяет полость рта, образуя в ней то сужение, то смыкание с разными частями ее, и в известной степени влияет на функцию органов голоса и дыхания. В результате такой пластичности языка создается богатый комплекс разнообразных звуков речи.

ж) Нос представляет довольно большую, разделенную продольной пластинкой (сошником) на две камеры полость, усиливающую голос и придающую ему при прохождении голосовой дыхательной струи через нос особый тембр.

4. Ухо (рис. 9).

Орган слуха — ухо состоит из трех отделов: наружного, среднего и внутреннего. Звуковая волна через слуховой проход достигает барабанной перепонки и приводит ее в колебание, которое передается соединенным с ней подвижно сочлененным слуховым косточкам (молоточку, наковальню и стремечку), находящимися в среднем ухе. Среднее ухо заполнено воздухом, проникающим в него из рта через евстахиеву трубу. Колебания слуховой костной цепи, которая другим концом прикреплена к упругой перепонке, отделяющей среднее ухо от внутреннего, вместе с колебаниями воздуха передаются во внутреннее ухо, заполненное особой жидкостью. Во внутреннем ухе, помимо аппарата для сохранения равновесия (полукружных каналов), находится слуховой улитковый аппарат, в котором помещается очень тонкий и сложный кортиев орган. В нем имеются особые слуховые клетки с волосками, связанные с слуховым нервом. Распространяющиеся через жидкость колебания раздражают волоски слуховых клеток. Эти раздражения передаются по слуховому нерву в головной мозг, где и осознаются нами как звуки речи.

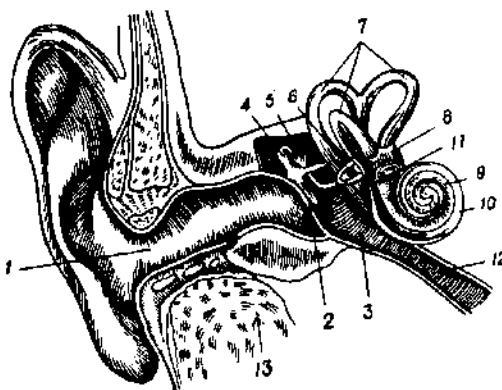


Рис. 9. Строение уха.

1 — наружный слуховой проход; 2 — барабанная перепонка; 3 — полость среднего уха; 4 — молоточек; 5 — наковальня; 6 — стремечко, упирающееся в овальное перепончатое окошечко; 7 — полукружные каналы; 8 — преддверие; 9 и 10 — улитка; 11 — круглое окошечко; 12 — евстахиева труба; 13 — кость в разрезе.

Под влиянием сжатия эластичной ткани легких, давления грудобрюшной преграды и спадения грудной клетки воздух с той или иной силой проходит через дыхательное горло и далее через рот или нос наружу. Эта дыхательная струя воздуха встречает на своем пути препятствия, в результате чего так или иначе изменяется ее направление и образуются разнообразные звуки речи. Первое препятствие — голосовые связки гортани. Если они сомкнуты, то при прорыве их воздухом образуется голос. Поднимаясь вверх, эта, уже голосовыдыхательная струя, встретив на пути своем поднятое и плотно прижатое к задней стенке глотки мягкое нёбо, направляется в ротовую полость. Тогда при опущенном в той или иной мере языке и нижней челюсти и раскрытом рте получаются гласные звуки а, о, у, э, и, ы. Их характер опре-

Образование звуков речи.

деляется формой и положением языка, степенью раскрытия ротового отверстия и его формой. Если же голосовыдыхательная струя встречает на своем пути значительно поднятый вверх язык, то, с силой и быстро прорываясь или напряженно проходя между языком и нёбом, вызывает этим, сообразно положению языка, особый шум, который и присоединяется к голосу. Создается ряд звонких согласных звуков й, г, ж, р, л, д, з. Свободно достигнув последнего барьера в виде сомкнутых одна с другой губ или нижней губы с верхними зубами, эта струя преодолевает его и образует звонкие согласные б и в. При достаточно опущенном мягком нёбе голосовыдыхательная струя проходит не через рот, а через нос — получается вместо д звук н, а вместо б — м. Когда все указанные препятствия преодолеваются одной дыхательной струей воздуха (голосовая щель раскрыта и голоса нет), то в полости рта образуются только шумы и получаются глухие (безголосые) х, к, ш, ч, ц, щ, т, с, п, ф. При несколько большем поднятии средней части спинки языка к нёбу согласные звучат «мягко» (дь, бь и т. п.). Таким образом, мы видим, что согласные звуки образуются смыканием или сближением двух органов полости рта.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЗВУКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

1. Согласные (рторазмыкатели)

По способу образования По месту образования		Согласные (соноры)						Шумные		
		дрожание	щелевые		смычные		проходные	проходные		смычно-щелевые (сильные)
			боковые	средние	носовые	звонкие	глухие	звонкие	глухие	
Губные	губно-губные					м м'	б б'	п п'		
	губно-зубные							в в'	ф ф'	
Язычные	переднеязычные	зубно-десневые		л л'		н н'	д д'	т т'	з з'	с с'
		альвеолярные						ж	ш	ч (щ)
	среднеязычные									
	заднеязычные	нёбные	р р'	й (ј)						
						г г'	к к'		х х'	

II. Гласные (роторазмыкатели)

Степень подъема спинки языка	Положение губ и языка	Участие губ продвижение языка вперед, назад	Негубные		Губные
			передние	задние	
узкие (верхний подъем)			<i>и</i>	<i>ы</i>	<i>у</i>
средние (средний подъем)			<i>э</i>		<i>о</i>
широкие (нижний подъем)			<i>а</i> (нелокализованный)		

Изменяемость звуков в живой речи

В живом непрерывном речевом потоке звуки, быстро следуя друг за другом в разнообразных сочетаниях, подвергаются многочисленным изменениям, теряя свойственную им в изолированном произнесении типичность. Это происходит из-за влияния звуков друг на друга и взаимного приспособления, диктуемых экономией энергии произношения и удобствами его. Готовясь, например, произнести данный звук, мы в то же время автоматически приспособляем органы речи и к последующему звуку, что нарушает точность первого звука, но облегчает слияние со вторым. Согласные изменяются в зависимости:

1) от следующего гласного (он может видоизменять артикуляцию и звучание их; например, *с* в слове *са* звучит несколько иначе, чем в слове *су*). Вообще же согласные произносятся более отчетливо и легко с наименьшим изменением среди гласных, затем непосредственно перед или после гласного. В конце слов с исчезновением последующего гласного звонкий согласный теряет свою звонкость (*дуб* — *дуп* и т. п.).

2) от соседних согласных. Ярким примером может служить ассимиляция (уподобление) звуков. Чаще всего наблюдается регрессивная ассимиляция: предыдущий звук частично уподобляется последующему (*пропка* — *пробка*, *з дороги* — *с дороги*); здесь оба смежных звука становятся либо глухими либо звонкими, сохраняя свою артикуляцию. Пример полной ассимиляции: *отдай* — *отдай*, *ззади* — *ззати*.

Гласные под ударением звучат ясно и точно, потому что произносятся с наибольшей энергией голоса и артикуляции и с некоторым удлинением времени. Безударные же гласные произносятся в той или иной степени измененно, в зависимости от занимаемого места в отношении ударного слога. Перед мягкими согласными гласные произносятся суженно (*стенка* — *Стенька*, *вера* — *верить*).

III. НЕСОВЕРШЕНСТВА РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Возрастные особенности детской речи и ее механизмов в онтогенезе

Изучение зарождения и развития речи детей дошкольного и дошкольного возрастов необходимо для разработки правильных методов обучения речи и предупреждения появления недостатков в ней.

Ребенок рождается с еще несовершенным мозгом. Особенно слабо развита кора полушарий. Она бедна нейронными связями и нервными путями, что ведет к косности, диффузности и однообразию мозговых процессов.

У маленьких детей процесс возбуждения преобладает над процессом торможения, иррадиация возбуждения и торможения над концентрацией их. При этом возбуждение легко, без задержки переключается с сенсорных (чувствительных) путей на слабо изолированные двигательные пути и часто вызывает случайные реакции в порядке «короткого замыкания». Отзывчивость на раздражители повышена, почти непрерывные ориентировочные реакции нарушают устойчивость доминантных процессов (внимания) и поддаются торможению под влиянием лишь сильных раздражителей — внешне ярких, новых, вызывающих острый интерес. Условные рефлексы крайне неустойчивы и склонны к широкой и стойкой генерализации. Типична быстрая утомляемость высшей нервной деятельности.

Вследствие анатомо-физиологических особенностей мозга маленький ребенок, с одной стороны, ограничен в своих речевых, в частности фонетических возможностях; с другой стороны, легко поддаваясь тем или иным воздействиям, быстро перестраивается как в сторону правильных речевых рефлексов, так и в сторону отклонений от них. Этим и объясняется фонетическая недифференцированность и неустойчивость речи ребенка. Но так как господствующим раздражителем в конце концов является правильная речь окружающих, то ребенок постепенно овладевает речью взрослых.

Несовершенства произношения детей в первую очередь обусловлены еще недостаточным развитием речедвигательных механизмов. Артикуляции мало дифференцированы от сопутствующих лишних движений. Они слабо координированы, особенно в мелких движениях губ, языка. Мышцы органов речи еще слабы, недостаточно упруги. Однообразные движения и положения органов речи быстро вызывают утомление. Поэтому требуется очень частая смена новых, еще не автоматизированных артикуляций (усиливаются

процессы дыхания, кровообращения, что обеспечивает работоспособность).

Язык заполняет большую часть ротовой полости, что ограничивает его двигательные возможности. Он оттянут назад и плохо продвигается вперед. У детей ясельного возраста под влиянием рефлекса сосания наблюдается выпячивание губ вперед, что искажает произношение. По этой же причине язык до того, как ребенок овладеет жеванием, всегда диффузно напряжен и всей своей массой приподнят к нёбу, что придает всем звукам мягкость. Остаточные явления сосательного рефлекса наблюдаются еще у дошкольников старшей группы, даже у школьников I класса.

При артикуляции язык недостаточно плотно примыкает к подлежащим пунктам зубов, десен, нёба; губы смыкаются слабо, а мягкое нёбо мало поднимается. Полное или частичное отсутствие зубов во время смены молочных также затрудняет четкое произношение некоторых звуков, особенно свистящих.

Вследствие отсутствия сильных, точных движений и смыканий органов речи все звуки у ребенка до трех лет смягчены, не дифференцированы и неясны. Постепенно к пяти годам эти недостатки сглаживаются, и артикулирование становится правильным.

Нечеткое произношение звуков, нарушая точность акустических восприятий собственной речи, еще больше закрепляет неправильные звуки и вносит путаницу в воспринятые от окружающих слуховые образы слов и звуков.

По своему анатомическому строению мышцы ребенка более эластичны и сокращаются медленнее, что уменьшает утомляемость. Поэтому, несмотря на слабость их, при свойственной ребенку живости рефлексов его движения отличаются известной легкостью и свободой. Этим и объясняется возможность раннего звукопроизношения. Так как маленькие дети понимают больше слов, чем произносят, то развитие артикуляции отстает от развития восприятий речи, т. е. фонематического слуха.

Дыхательный аппарат. Дыхание ребенка в своем развитии сильно изменяется. У новорожденного из-за почти перпендикулярного положения ребер в отношении позвоночника грудная клетка приподнята (ребра не могут опускаться) и при вдохе почти не расширяется — действует только диафрагмальное дыхание. Но с дальнейшим развитием дитяти ребра принимают саблевидную форму, грудь опускается. К 3—7 годам создаются условия для грудного дыхания, сочетающегося с диафрагмальным. С развитием же плечевого пояса грудное дыхание становится господствующим. Все же так как у дошкольника ребра меньше наклонены, чем у взрослого, то дыхание его в значительной степени поверхностно. С 7 лет у мальчиков снова развивается диафрагмальное дыхание, у девочек же остается без изменения.

Дыхание из очень частого постепенно переходит к более редкому. С 8 лет девочки дышат несколько чаще мальчиков. У детей от 2 недель до 6 месяцев число вдохов и выдохов в минуту 25—30; от 10 до 15 лет — 18—22; у взрослых — 15—16.

Учащенный дыхательный пульс нарушает ритм и плавность произношения слов и фраз, что в свою очередь ведет к искажению звуков.

Из-за легкой возбудимости дыхательного центра в мозгу ребенка, недоразвития нервной регуляции всякое физическое напряжение и небольшое повышение температуры еще более учащают пульс дыхания, нарушают его ритм, а следовательно, усиливают несовершенства речи. Наконец, неумение малышей дышать ртом также вносит известную дезорганизацию в произношение — пропуски звуков, задержки в их произношении, произношение на вдохе. Полное урегулирование дыхания достигается лишь к 15—18 годам.

У дошкольников наблюдаются такие несовершенства речевого дыхания:

1. Очень слабый вдох и выдох, что ведет к тихой, едва слышимой речи. Это часто наблюдается у физически слабых детей, а также у робких, стеснительных.

2. Незаконченное и неравномерное распределение выдыхаемого воздуха. В результате этого дошкольник иногда выдыхает весь запас воздуха на первом слове, а то и на первом слоге и затем договаривает фразу или слово шепотом. Нередко из-за этого он не договаривает, «заглатывает» конец слова или фразы.

3. Неумелое распределение дыхания по словам. Дитя вдыхает в середине слова (*мы с мамой пой-* (вдох) *-дем гулять*).

4. Торопливое произнесение фраз без перерыва и на вдохе, с «захлебыванием».

5. Неравномерный толчкообразный выдох: речь звучит то громко, то тихо, едва слышно.

Голосовой аппарат. Недостаточная дифференцированность работы коры больших полушарий, ее несовершенная регуляция голосом и несовершенство голосового аппарата создают ряд возрастных своеобразий голоса. У дошкольников гортань мало развита, голосовые связки короткие, голосовая щель узкая. Слабо развиты и резонирующие носовая, гайморовы и лобная полости. Все это обуславливает высокий регистр, бледный тембр, слабость и музыкальную бедность детского голоса. Голос малыша — то крикливый, то, наоборот, очень слабый (до шепота), то хриплый, то дрожащий или срывающийся с низких тонов на высокие. Иногда дети говорят низким хриплым голосом («детским басом») вследствие недостаточного напряжения голосовых связок.

У дошкольника, особенно в младшем возрасте, вследствие еще недостаточного развития тормозных процессов в коре боль-

ших полушарий, подкорковые процессы слабо регулируются корой. Поэтому вся его деятельность ярко эмоциональна. Эта эмоциональность в речи выражается интонациями, т. е. разнообразными изменениями голоса. Интонация — это своеобразная мелодия речи, выражающаяся в гибкости голоса (изменение его тембра и тона даже в пределах одного слога).

Физиологический механизм интонаций чрезвычайно сложный и тонкий. Как музыкальное средство выразительности слова интонация осуществляется взаимодействиями дыхания, голоса, ритма и темпа. В противоположность богатым интонациям взрослого человека, выражающим тонкие оттенки, нюансы чувства и мысли, интонации речи дошкольника подчас ярки, резки, но однообразны и музыкально бедны. Они находятся в соответствии с неразвитыми еще содержанием мышления и внутренними переживаниями, с одной стороны, голосодвигательным механизмом — с другой. Также несовершенны и модуляции (переходы от одной тональности к другой), чаще всего они резки и грубы. У детей возбудимого нервного типа интонации более ярко выражены, при тормозном типе — слабо проявляются. При всем этом речевые интонации и фразовые ударения усваиваются ребенком рано и без особых затруднений.

Слуховой аппарат. Слуху принадлежит ведущая роль в образовании звуковой речи. Он функционирует уже с первых часов жизни ребенка, когда еще замечается некоторая тугоухость, как следствие заполняющей ухо серозной (слизистой) жидкости, постепенно частично рассасывающейся, частично выделяющейся через евстахиеву трубу.

Уже с первого месяца вырабатываются слуховые условные рефлексы, а с пяти месяцев этот процесс совершается достаточно быстро. Младенец начинает различать голос матери, музыку и т. п. Без подкрепления эти рефлексы скоро угасают. Такое раннее участие коры в развитии слуха обеспечивает раннее развитие звуковой речи. Но хотя слух в своем развитии и опережает развитие движений органов речи, все же на первых порах и он недостаточно развит, что обуславливает ряд несовершенств речи.

1. Звуки, слоги и слова окружающих воспринимаются недифференцированно (не осознается разница между ними), т. е. нечетко, искаженно. Поэтому дети смешивают один звук с другим, плохо понимают речь.

2. Слабое критическое отношение и слуховое внимание к речи окружающих и к своей собственной тормозят развитие звуковых дифференцировок и их устойчивость в процессе восприятия и воспроизведения. Поэтому же дети не замечают своих недочетов, которые затем приобретают характер привычки, преодолеваемой впоследствии со значительным трудом.

У детей следует различать биологический («элементарный») слух как способность слышать вообще (он имеется

и у животных) и фонематический слух как способность различать фонемы, понимать смысл речи (он имеется только у человека).

Зрительный аппарат. Зрение, имеющее существенное значение в развитии словесной речи, проявляется уже в первом полугодии, но еще мало дифференцировано. В первые месяцы жизни ребенка лучше развиты анализаторы, тесно связанные с актами еды. Но постепенно они уступают по своему значению в жизни ребенка ведущим анализаторам — слуходвигательному и зрительному. С момента такой перестройки (с двух лет) начинается стадия бурного развития речи ребенка.

Особенности психических процессов развития речи. В тесном диалектическом взаимодействии и единстве с физиологическими процессами речи, как материальной основы, развиваются и психические процессы — формирование содержания, обуславливающего звуковую оболочку речи. Возрастные анатомо-физиологические особенности ребенка определяют психическое своеобразие речи.

Ослабленное понимание или полное непонимание содержания слова ведет к плохому анализу фонематического состава слова и, следовательно, к плохому произношению его. Наблюдается недостаточное связывание, сопоставление звуковых рядов в созвучных словах (например, *замок, сапог, комок, домик*), что тормозит звуковой анализ слова и тем самым уточнение его звуков.

Ребенок раннего возраста не осознает необходимости точно воспроизводить слышимую речь, вслушиваться в нее, поэтому часто искажает ее, пропускает, заменяет или переставляет слова и звукосо сочетания. Но в средней, особенно в старшей группе у детей уже начинает развиваться критическое отношение к звуковой стороне речи: они замечают ошибки произношения у себя и у товарищей, пытаются преодолеть их. Такое постепенно развивающееся активное, сознательное, творческое включение детей в процесс овладения речью очень помогает воспитателю в логопедической работе.

У некоторых детей в возрасте 2,5—5 лет наблюдается стремление задержаться на детском этапе развития, в результате чего появляется капризная, манерная, сюсюкающая, лепетная или нарочито искусственная речь с исковерканными словами. При недостаточном внимании со стороны окружающих подобная манера может надолго задержать нормальный ход развития речи.

Развитие речи в зависимости от социального окружения. Речь детей формируется под влиянием речи взрослых, педагогического воздействия и условий жизни. Это влияние благотворно, когда ребенок слышит нормальную речь, получает от взрослых указания, как следует говорить, живет в здоровой обстановке. Нарушение такого влияния задерживает развитие речи ребенка.

Без наличия языковой среды немыслимо развитие речи. У глухонемых родителей, например, дети с нормальным слухом долго не говорят (иногда до 4—5 лет). Чем больше ребенок повседневно общается с окружающими его людьми, тем раньше и лучше начинает говорить.

Игнорирование взрослыми особенностей детской речи очень вредно. Многие родители думают, что малышам не следует помогать, что это бесполезно, что ребенок вырастет и сам научится говорить.

Часто члены семьи подлаживаются к языку ребенка, при разговоре лепечут, сюсюкают. Это им кажется чрезвычайно забавным и милым. Так они не только не стимулируют ребенка к овладению нормальным произношением, но еще более закрепляют его детский лепет. Еще Я. А. Коменский порицал родителей за потакание неправильностям детской речи. К. Д. Ушинский также протестовал против слащавости речи взрослых с маленькими детьми, против превращения их речи в забаву для взрослых. Ошибочно думать, что фразами «пойдем тпруа» или «Лелечка бобо, она бах-бах» мы вступаем в более интимные отношения с ребенком, развиваем его ум. У маленьких детей это достигается «музыкой», интонацией слова, а не звуковым составом его.

Насколько прочно таким путем закрепляются у детей на долгое время несовершенства речи, видно из такого примера. Мать разговаривала со своей дочерью Аней исключительно ее языком, ее звуками, в результате чего неправильное произношение у Ани удерживалось до пятилетнего возраста. Воспитатель младшей группы с трудом научила Аню произносить звуки *к, л, с, ш*, которые по-прежнему не применялись ею в речи.

Даже среди воспитателей детских садов иногда встречается подобная слабость к детскому лепету. Одна из воспитательниц заявила логопеду: «Полно вам исправлять речь, пусть так говорит — мне это нравится». Такая сентиментальность тем более недопустима, что сами дети не любят, когда взрослые разговаривают с ними, подражая их произношению.

Особенно вредно подобное подделывание под речь малыша, когда оно идет вразрез с требованиями воспитателя. Под влиянием противоречивых раздражителей («сшибки» положительного и тормозного) дитя иногда впадает в истерическое состояние (срыв нервной системы). Ю. И. Фаусек рассказывает о случае, когда воспитательница поправляла сюсюкающую речь ребенка, хвалила его за успехи в этом, а мать, придя в детский сад, заговорила с ним: «Ах, ты мой масюсенький...» Четырехлетний ребенок при этом сердито затопал ногами и заплакал, крича: «Не хочу, не хочу!»

Но это не значит, что надо говорить с маленькими детьми обязательно по-взрослому. Соответственно возрасту закономерно приспособляться к речевым возможностям ребенка и употреб-

лять наряду с обычными словами более легкие, как-то: *мяу, вау-вау, бай-бай* и т. п., постепенно, без особой задержки заменяя их более сложными, но доступными для подражания названиями (*киса, Боба* и т. п.). Говорить же трех- или четырехлетнему ребенку: *дя-я* вместо *дай*, *масюсенький* вместо *маленький*, *тпруа* вместо *гулять* непозволительно.

Возрастные особенности речи ребенка могут закрепляться и даже расширяться под влиянием несовершенной речи детского коллектива, в котором он живет, если члены семьи и воспитатель не будут учить его правильной речи.

Из изложенного видно, что своеобразия детской речи, в частности детского произношения, являются проявлением естественных возрастных особенностей. Подобные своеобразия распространяются на все стороны языка ребенка — фонетическую, словарную и грамматическую.

Хотя речь у подавляющего большинства дошкольников к 5—7 годам в отношении внятности достигает языковой нормы, однако в силу индивидуальных, социальных и педагогических особенностей развития своеобразие произношения в той или иной мере у некоторых детей иногда задерживается до 7—10 лет.

При определении вида речевых недочетов (своеобразий или патологий) следует учитывать средние возможности для возрастных ступеней дошкольников. Так, отсутствие или неправильное произношение до 5—6 лет звук *р* без наличия патологии является возрастной особенностью. Но если такая картавость сохраняется и в школьном возрасте, то перед нами стойкий дефект — косноязычие как последствие педагогической запущенности. При наличии же короткой уздечки языка и подобных анатомических поражений, этот недочет является уже патологическим. Произнесение *с* как *т* считается своеобразием лишь до 4—5 лет, а затем запущенностью или патологией. Для *с*, произносимого как *ф*, эта цифра снижается до 3—4 лет. Так же и с недостатками дыхания, голоса, ритма.

Нередко лишь в процессе логопедической работы удается определить природу речевого несовершенства. Этим и объясняется наблюдаемый в нашей, особенно в зарубежной, литературе чрезвычайно разноречивый статистических данных о недочетах в речи детей как дошкольного, так и школьного возрастов. В каждом конкретном случае причиной возрастного своеобразия речи дошкольника являются преимущественно или те, или иные из изложенных особенностей развития речи у маленьких детей. Поэтому в семье, где имеются картавые взрослые, одни дети говорят картаво, а другие правильно.

Из сказанного становится ясным и то, что в младшей группе детского сада состояние анатомо-физиологических механизмов речевого аппарата и социальное окружение играют в развитии речи значительно большую роль, чем в старшей группе детей, у которых сознательное отношение к языковым явлениям дости-

гает уже достаточно высокого уровня, рамки социального окружения расширяются.

Установлено (Опезорг), что влияние на речь маленького ребенка со стороны детей (братьев, сестер, товарищей, особенно старших по возрасту) даже в условиях семейного воспитания сильнее, чем со стороны взрослых и, следовательно, наиболее интенсивно стимулирует ребенка к развитию речи, но, естественно, недостаточно правильной и богатой.

Так как речь ребенка развивается только через подражание, то в яслях, домах малюток и детских садах, особенно в группах малышей, этому развитию грозит большая задержка (бедность словаря, искаженность произношения и пр.). Примеры этого нередки. Трудности подобного рода вполне преодолеваются правильной организацией языковой культуры в таких учреждениях, ведущая роль в которых принадлежит воспитателю. Чем больше воспитатель (няня) разговаривает с детьми, чем лучше стимулирует их к разговору, тем успешнее формируется их речь; чем чаще малыши общаются с детьми старшего возраста (общие прогулки, игры и т. п.), а также со взрослыми, тем богаче становится их речь.

Развитие у ребенка фонетической стороны речи в связи с содержанием ее. Различное речевое окружение, организованное и неорганизованное воздействие его, обратная реакция ребенка на него, индивидуальное развитие психики (памяти, внимания, мышления в целом), особенности физического состояния детского организма, тип высшей нервной деятельности¹ — все это обуславливает чрезвычайную пестроту и одновременность индивидуальных фонетических и смысловых проявлений в развитии детской речи.

Изменение состава крови, новые по рождению физические раздражители среды (боль, голод, неудобное положение) возбуждают дыхательные и фонационные подкорковые системы мозга, в результате чего появляются первые крики. Это рефлекторно-эмоциональные еще не расчлененные (диффузные), растянутые, непрерывно меняющиеся, неустойчивые гласные комплексы. Они сопровождаются неопределенными шумами, близкими к согласным звукам придыхательного типа, особенно в момент сближения у младенца губ (например, у-а, э-а, а-й).

Крики младенца по тону, по тембру, по силе голоса, по месту и способу образования, по прерывистости и продолжительности

¹ По Н. И. Красногорскому (доклады на совещании по вопросам психологии личности, изд. АПН РСФСР, М., 1956), у детей с сильной нервной системой (сангвиников и флегматиков) при нормальных условиях жизни речь развивается без отклонений от возрастных норм. У детей повышенной возбудимости (холериков) речевые рефлексы недостаточно устойчивы, речь поспешная, с неравномерностями ритма и интонации, с паузами. У детей с слабой нервной системой (у меланхоликов) речь слабая, тихая, доходящая до шепота. Но нервные типы изменяются под влиянием условий жизни. Воспитатель может, зная их, должным образом направлять развитие речи ребенка.

их дифференцируются сообразно его переживаниям. По этим крикам мать узнает о его состоянии и потребностях.

Крик вызывает появление матери и с нею приятное ощущение. Устанавливаются условные связи, в результате чего через известное время дитя при неприятном состоянии начинает кричать. Таким образом, крик не только играет роль упражнения голоса, но и средства общения, постепенно приобретающего сознательный характер (чаще всего во второй половине первого года) (Л. Качмарек).

Из таких криков с первого месяца постепенно возникают на базе сосательного рефлекса намеки на звуки согласного типа **м, п, б**. Они появляются в слогоподобном комплексе, в сочетании с последующим гласным или дифтонгом (в открытом слоге), как правило, не поддающимся воспроизведению взрослыми. Закрытые слоги образуются реже и позже.

Диффузность первых звуков происходит вследствие рассеивания (иррадиации) возбуждения: в работу включаются многие излишние мышечные группы.

На рубеже первого и второго месяцев при первых проявлениях приятного чувства (радости) у младенца возникают короткие звуки вроде **гы, кхы**, связанные с изменением дыхания при выражении радости, — «гуканье», часто с пусканием пузырей. В этот период у ребенка, по наблюдениям Е. К. Каверин, появляются наряду с криком кряхтение, улыбка с широким раскрытием рта и первые спокойные звуки **а-а**, возникающие обычно во время пауз в «разговоре» с ним взрослого. Таким образом, под влиянием активного воздействия взрослого в процессе взаимообщения его с ребенком у последнего возникает и развивается специфическая реакция «общения» в виде улыбки, особого рода подвижности и звукопроизношения. Следовательно, реакция общения не природный процесс, как ложно думают некоторые буржуазные ученые, а приобретенный. Мало-помалу голосовые реакции ребенка видоизменяются, организуются и становятся его потребностью, независимо от голода, боли и т. п.

К концу второго-третьего месяца ребенок издает звуковые комплексы, состоящие из заметно расчлененных, но недостаточно четких протяжных звуков: **а-а-а, а-гу, а-гы, бу, бум-бу** и т. д.; на третьем-четвертом месяце: **мам, амм, тль, пль**. Этим начинается стадия «гуленья». Звуки гуленья похожи на шелканье, фыркание, бульканье, еще не вполне четки и с неустойчивыми артикуляциями и не имеют социального значения. На пятом-шестом месяце производятся уже хорошо различимые отдельные звуко сочетания (**ма, ба, па, да, на**), а затем на основе самоподражания (автоимитации) они повторяются (**ма-ма-ма, ба-ба-ба, па-па-па, да-да-да, на-на-на**). Такая автоимитация облегчается уже проторенными в мозгу нервными путями и поддержкой развивающимся слухом. Ребенок вступает в стадию лепета.

Артикуляции в лепете по сравнению с гуленьем приобретают большую точность и устойчивость, вырабатываются определенные сочетания звуков, особенно смычных с гласными. Появляются согласные звуки, преимущественно взрывные, правда еще очень неточные и слабые, разные комбинации их с гласными: ребенок начинает расчленять и сочетать звуки. Благодаря чередованию гласных и сочетаний с ними согласных вырабатываются слоги и ударения на них. Лепет, как и гуленья, вызывается более слабыми и более разнообразными раздражителями, чем крик. Ребенок гулит и лепечет большей частью при спокойно-удовлетворенных состояниях. Он как бы забавляется, «играет» до утомления своим голосом, как руками и ногами, после чего быстро засыпает. В этой «игре» упражняются еще слабые органы речи, в результате чего развиваются координации речевых движений, дифференцируются слуховые (ребенок прислушивается к своему голосу), тактильные и кинестетические раздражители.

образуются новые звуковые связи. Таким удовлетворением потребностей организма на данной стадии развития ребенка одновременно подготавливается и более сложная работа органов произношения его будущей речи. Следовательно, трактовать лепетный период как только целенаправленную подготовку к будущей речи, что делали авторы, стоявшие на порочных, идеалистических позициях, антинаучно.

Нередко в этот период уже произносятся ш, ж, ч и даже р, но затем исчезают, когда дитя начинает произносить их сознательно (Швачкин).

Качмарек также отмечает, что некоторые дети не произносят в это время такие звуки, которые имелись у них в гулении и лепете.

В стадии лепета уже отчетливее, чем при гулении, проявляется определенная условная связь между раздражителями и ответными движениями: при приближении матери к ребенку, он улыбается, лепечет «радостными звуками».

Автомиматия является хорошей подготовкой для подражания речи других (гетероимитация). Сначала ребенок подражает тем звукам окружающих, которые он сам произносит и артикуляцию которых хорошо видит. В начале этого периода широко используется и зрение (ребенок иногда ощупывает губы говорящего), а затем звуки повторяются в основном по слуху. К восьмому-девятому месяцу такое подражание становится любимым занятием ребенка. На десятом месяце дитя подражает и таким звукам окружающих, которые самостоятельно еще не произносит: вау-вау, кис-кис, ту-ту, тик-так (Щелованов, Гвоздев).

В этот период произносятся и такие звуки, которых нет в системе даже родственных языков, и такие, которые невозможно письменно обозначить. Далее у ребенка происходит лепетное сочетание слогов с ударением на первом слоге, постепенно появляются ритмические сочетания разных слогов с таким же ударением (тан-та, кэн-бэ). Это уже словоподобный лепет. В этот период звуки лепета менее связаны с инстинктивными реакциями, т. е. часть из них приобретает характер условных рефлексов, что содействует овладению звуками речи окружающих. Постепенно лепет полностью угасает, во-первых, потому, что для него нет подкрепления в речи взрослых, во-вторых, потому, что в нем нет социальной значимости вторых сигналов. В лепет понемногу начинают проникать слова, интонация и ритм речи взрослых, не выходя, однако, из рамок эхолалии.

На основании условных связей с семи-восьми месяцев, по Щелованову, ребенок уже понимает несколько слов, означающих особенно ярко окрашенные вещи, звучащие, двигающиеся предметы, людей, которых ребенок наиболее часто видит. Понимание слов облегчается, если во время созерцания ребенком предмета или в момент исчезновения его (папа спрятался за спину матери) спросить о нем, а затем, указав предмет, назвать его: «Где папа? Вот папа. Где цып-цып?» и т. д. Сюда же относятся игры и просьбы, при которых ребенок по слову производит движение («Дай ручку» и пр.). Дитя хлопает ручками при слове *ладушки*, машет руками при слове *до свидания*. С девяти-десяти месяцев выполняет поручения: «дай», «принеси» (сначала взрослые показывают предмет). Если систематически называть ребенку окружающие его предметы, явления, то к четырнадцати-пятнадцати месяцам он будет понимать в речи окружающих все относящееся к его повседневной жизни. При этом дитя еще не улавливает звукового состава слова, а охватывает его звуковой рисунок, интонацию, ритм, как более простые элементы слова.

Следовательно, ведущую роль в развитии речи в этом возрасте, как правильно отмечает Л. Качмарек, играет активность окружающих, все лучше понимающих ребенка, а главное — «разговор» матери с еще не говорящим ребенком, когда она на всякие его движения реагирует речью, учитывая его состояние и помогая ему («Ой, как мы голодные», или: «Золотко мое, устало сидеть»), и приведенные выше вопросы, просьбы.

Произношение же развивается иным путем.

Лепетные слоги уже во второй половине первого года постепенно синтезируются ребенком на основе рефлекса подражания в первые, лепетные же слова — нечеткие, с неполным составом звуков. У дитяти устанавливаются

условные связи между этими звуко сочетаниями и раздражителями первой сигнальной системы. Эти связи чрезвычайно умножаются и дифференцируются в последующие возрастные периоды в практике воспитания, обучения и образования трудовых актов (Н. И. Красногогорский).

Хотя младенцы всех национальностей лепечут одинаково (ма-ма-ма, па-па-па, ба-ба-ба, де-де и т. п.), но у юного представителя каждой нации эти звуко сочетания, образуя слова, связываются с иным значением: *мама* у русского ребенка с значением «мать», а у грузинского — «отец» и т. п. Мать, ассоциируя определенное звуко сочетание с собой, повторяя, подчеркивая его, как бы «навязывает» ребенку национальное название себя (русская — *мама*, грузинская — *деда*).

Как видим, смысл слов определяется социальной средой.

В этот период (конец первого и начало второго года) ребенок уже синтезирует лепетные слова-слоги в предложения (двучленные условнорефлекторные цепи): *те-зи* (тетя Зина), *дя-бо* (дядя Боря), *по-гу* (пойдем гулять). У ребенка возникает усиленная потребность в речи — часто он в целях удовлетворения своих желаний просит мимикой, жестом. Мать подхватывает эти движения словами: «Ну скажи — мама, дай мяч» и т. п. Дитя понемногу начинает повторять за матерью, а около полутора-двух лет начинает говорить отдельными коротенькими фразами. До исхода второго года у детей наблюдается как бы механическое повторение слов, концов вопросов, концов услышанной фразы. По-видимому, здесь проявляется внутренняя речь, помогающая понять услышанное.

Итак, к концу первого года ребенок произносит уже отдельные слова, названия предметов, с которыми чаще имеет дело. В эту пору ребенок замечает почти исключительно вещи, и слова воспринимаются им как неотделимое свойство вещи: название предмета и самый предмет слиты в одно целое («предметная» стадия речи). Вновь возникшее слово вначале, вероятно, только дополняет воздействие раздражителя первой сигнальной системы и остается в значительной степени еще первосигнальным раздражителем. С повторением этого слова усиливается переход раздражения от возбужденного очага первой сигнальной системы на очаг звукового раздражения (звуковую оболочку слова). Происходит отвлечение от конкретности — слово становится своеобразным обобщенным заместителем конкретного предмета (по Красногогорскому). Первые слова неустойчивы, часто надолго исчезают, заменяются другими, а затем снова появляются.

Для овладения словом недостаточно его слышать — нужна у ребенка потребность в общении и достаточная практика в нем (Ф. И. Фрадкин), а также умелое подкрепление. Например, на оклик ребенка «няня» мать не поворачивается к нему, и с улыбкой делает это, когда он сказал «мама». В возрасте до 11 месяцев у младенца имеется 5—10 слов.

Наибольшая интенсивность развития речи ребенка наблюдается в возрасте от 2 до 5 лет, особенно в 2 года. Начиная с 5—10 слов к концу первого года словарь ребенка к концу второго года достигает 200—400 слов и фраз из 2—3 слов, к концу третьего года — 1000, к концу четвертого года — 2000, а в шесть лет — 3000—4000 слов. Словарное обогащение развивается не изолированно, а в процессе усвоения ребенком «словарных цепей или шаблонов» (динамических стереотипов), состоящих преимущественно из прочно закрепившихся слов. Рост словаря — отражение общего развития речи. Он не только содействует развитию мышления, грамматического строя, который устанавливается аналогичными способами, но и стимулирует к дифференциации слов. Так, Саша поправил девочку, назвавшую его медвежонка «куколкой»: «Не куколка, а миска» (Любимская). К 5—7 годам произношение и связная речь ребенка постепенно улаживаются произношению взрослых.

В трехлетнем возрасте многие дети уже сравнительно хорошо говорят, употребляют формы падежа, лица, времени, числа, воспринимают словосочетания и фразы как целое. В эти годы у детей наблюдается увлечение игрой: словами, звуками, что поддерживается поощрением окружающих. Дети полугоду «болтают» бессмысленные наборы звуков; нередко при этом имитируют чтение книг и газет.

Наблюдающаяся примерно до 5 лет предметность слов у малыша побуждает его к конкретизации речи на основе стремления приспособить непонятное к понятному. Создается своя этимология с «предметным» переосмыслением неясных слов (*кусарики, колоток* вместо *сахарики, молоток*; кнопку *откнопил* и т. п.).

В иных случаях ребенок, не владея нужным словом, ставит имеющееся у него слово в стереотипную форму («Я удеру и сейчас придеру». «Я наумелся прыгать», по аналогии: «пей — напейся», а следовательно: «умей — наумейся». «Папа самее мамы» — как возражение против «сама мама, сказала»). (Люб-линская).

Нередко наблюдается произвольный возврат к более старому, несовершенному и умышленный при игре «в маленьких» или когда дитя ласкается к матери или друзьям.

Темп речи ребенка вначале медленный, а затем ускоряется по мере овладения беглой речью, особенно же при эмоциональных состояниях. Чаще, чем у взрослых, у маленьких детей существует тенденция более короткие слова произносить медленнее и наоборот, особенно в эмоциональной речи.

Первоначально слово означает и объект, и цель, и средство действия (проф. В. В. Бунак), т. е. является предложением. Например, словом «мяу» ребенок означает: 1) «Вот кошка». 2) «Кошка, уйди». 3) «Кошка, приди». 4) «Боюсь кошки». 5) «Дай кошку» и т. д. В этом проявляется ситуативность речи малышей на основе генерализации многих условных раздражителей: здесь слово выражает собой целую ситуацию. Переход от слова-предложения к предложению из нескольких слов требует умения расчленить слитность ситуации на отдельные компоненты. Это происходит при наличии у ребенка 40—60 слов, обычно в возрасте 1—2 лет (Люблинская). Лишь впоследствии, с возникновением у ребенка определенного содержания, т. е. понимания слова, оно выделяется из сформировавшегося предложения как часть его.

Новое слово, как и всякий первый раздражитель, сначала вследствие иррадиации возбуждения носит генерализованный, многозначимый характер. Оно означает много сходных предметов как по существенным признакам, функции (сапогами ребенок может называть и валенки, и калоши, и боты), так и по несущественным («вау-вау» означает и фарфоровую фигурку, и собаку, и портрет дедушки, и стенные часы, и лошадь). Иногда в зависимости от общности некоторых признаков вещей в данной ситуации и слабости анализа, наоборот, один и тот же предмет называется разными словами. Так, по Розенгарт, утка называется то собакой (один размер игрушек), то чайником (они одного цвета).

Как первоначальное понимание, так и овладение произношением у ребенка вначале опирается на ритм и интонацию слова без различия звукового состава его. Ребенок говорит: *нанок* вместо *огонек*, *титити* вместо *кирпичи* и т. п. Он стремится воспроизвести даже ритм фразы. Маленькие дети, например, любят произносить ритмические цепи рифмованных звукосочетаний (*тити-тили-тико-том*). В дифференцировке смысла речи на пер-

вых порах детства главную роль играет эмоциональная окраска произносимого.

В «период мелодий» (Качмарек) дитя по ним понимает речь, им в первую очередь подражает и широко использует их для дифференциации своих высказываний (Онезорг). Иногда ребенок дополняет интонацию мимикой и жестом (Коген). Так как он подражает интонации взрослых, то его речь по интонациям кажется богаче речи окружающих (Земан). К трем годам происходит подравнивание речи к взрослым, но в эмоциональных состояниях — возврат к прежнему.

Различение фонем происходит сравнительно медленно: еще на втором году дети не различают слов *бак, мак*. Только со второй половины второго года начинается смысловая дифференциация слова, а с ней и смысловоразличительная функция звуков, т. е. выделение фонем. Соответственно с этим уточняется и артикуляция. От нее зависит качество произносимых звуков. Сначала артикуляция происходит только рефлекторно, без контроля сознания, затем в некоторых случаях она осуществляется сознательно. Этим объясняются общеизвестные случаи исчезновения у маленьких детей уже имевшихся в речи тех или иных неосознанных звуков, по-видимому, более легко поддающихся торможению. Часто через некоторое время заторможенные звуки внезапно снова появляются в зависимости от давности угашения, от раздражителей среды и т. п.

Уже в конце первого полугодия в лепете многих детей можно различать вполне ясные звуки *а, б, п, м, г*; затем постепенно, к началу второго года, появляются *э, у, ы, о, и*, т. е. все гласные, и согласные *в, т, д, к, х, ль, с, ф*. Большинство этих звуков формируется не сразу в правильном виде, а через промежуточные, переходные звуки. Такими звуками являются соответствующие нормальным звукам смягченные (*дь, ть, нь, сь, ць, рь, ль*) или сходные по способу артикуляции (вместо *р—л*, вместо *с—т* и т. п.), двугубное *л* или *в* вместо *л, б* вместо *в* (*тэль — стол, ляпа, япа, вапа — лапа, бадя — вода, люцка — ручка*); вместо щелевых смычные (*дип* вместо *жив*). Постепенно через переходные звуки согласные дифференцируются. Например, *т* переходит в *к* через стадии: *т* зубное → *т* нёбное → *т* какуминальное (кончиком языка) → нормальное *к*; *с* в *ш*: *с* → *сь* → *ш*. При этом все переходные звуки некоторое время сосуществуют.

Всякий заместитель звука представляет некоторое число артикуляторных движений, соответствующее, хотя и не вполне, числу движений замещаемого звука. Это не только продвигает ребенка по пути овладения замещаемым звуком, но обогащает артикуляционный фонд ребенка, облегчающий овладение и другими звуками.

У каждого ребенка имеются свои доминирующие звуки, которыми чаще всего заменяются другие звуки. Более поздно появляющиеся звуки формируются из диффузных звуков раннего

периода. Это проходит разными путями даже у одного и того же ребенка. Например:

1) с'уби — с'з'уби — з'убы — зубы.

2) т'уби — с'уби — йюби — ш'юби — ж'юби — жубы — зубы¹.

Диффузность звуков делает их неустойчивыми: в одном и том же слове произносится то один звук, то другой (*банка* и *банга*, *пить* и *пись*, *ма́тики* и *ма́цики* — *мальчики*). Период окончательного закрепления нового звука длится от 15 до 22 дней, иногда до трех месяцев. Чем сложнее артикуляция, чем дольше существовал заместитель ее и больше отличается от нормальной артикуляции, тем длительнее этот период.

Выделение фонем (по данным Швачкина) происходит в процессе их фонематического противопоставления в следующей временной последовательности: сначала выделяется гласная *а* в отличие от прочих гласных; затем дифференцируются *и—э*, *у—о*, *и—у*, *э—о*, *и—о*, *э—у*. Труднее всего усваиваются *и—у*, так как они образуются наибольшим сужением в ротовой полости: *о—у* сходны в артикуляции и плохо различаются друг от друга. Затем согласные звуки дифференцируются на сонорные и шумные. Причем для различения сонорных главную роль играет слух, шумных — артикуляция. Значительно позже, примерно через год, различается мягкость и твердость согласных. В последующей дифференциации сонорных между собой ребенок в зависимости от индивидуальности опирается то на слух, то на артикуляцию или на то и другое. В дальнейшем из шумных прежде всего выделяются губные *п, б, м, ф, в* (здесь помогает и зрение). Они отличаются от язычных, при этом в первую очередь выделяются взрывные, как акустически более яркие, артикуляционно более легкие (*п—т, б—д, п—к, б—г, п—ф, т—с, к—х*). Далее различаются один от другого язычные переднего и заднего рядов (*т—к, с—х*).

В последующем развивается более трудная дифференциация глухих и звонких согласных, хотя неосознанно они употреблялись ребенком и раньше. Это различие затрудняется одинаковостью артикуляции. В дальнейшем наступает период дифференциации шипящих и свистящих звуков *и*, наконец, различие *л—й, р—й*.

Как правило, в периоде формирования согласных звуков глухие, не осложненные работой гортани, предшествуют звонким, взрывные преобладают над щелевыми, потому что ребенку легче на короткое время грубо прижать орган речи, чем длительно удерживать его сближенным на небольшом расстоянии. Вот почему *ш, ж, с, з, ц* появляются значительно позже других согласных звуков — лишь на третьем году, а иногда даже в конце пя-

¹ Знак ' сверху справа означает мягкость звука. Здесь, как и в последующем, в записи отмечается только упоминаемый недостаток, остальная же часть слова пишется правильно даже при наличии изъяков в ней.

того года. Твердые звуки *л* и *р* возникают вследствие особой сложности своих артикуляций значительно позже других звуков, часто лишь к пятому-шестому году и позже¹.

Во всех случаях лучше выделяется первый звук слова. Такой ход развития фонем наблюдается у большинства детей. Значительная часть из них скорее усваивает фонемы акустически, меньшая — артикуляционно (Швачкин), т. е. не все звуки, различаемые ребенком по слуху, произносятся им.

Вновь приобретенный звук на некоторое время становится сильным раздражителем — доминантой и вследствие недостаточной еще дифференциации с заместителем последний вытесняется даже из законно занимаемых им мест. Овладев, например, звуком *ш* (раньше произносил *с*), ребенок говорит: *во́лоши, шук*; овладев звуком *р* (говорил *л*), произносит: *ра́па, ро́жка*. Иногда заменяются и иные звуки, близкие по артикуляции (и в силу процесса генерализации), как-то: *ро́жик* вместо *ножик*, *ра́на* вместо *дача*.

Чем дольше «недоношенный» звук задерживается в речевой практике ребенка, тем медленнее и труднее он приобретает свою законченную форму. Так как развитие слуха ребенка опережает развитие его речевой моторики, то с конца второго года недостатки произношения преимущественно обуславливаются несовершенствами моторики, на улучшение которой и должно обращать особое внимание. Новые, сходные по артикуляции звуки обычно появляются целой группой. Поэтому очень важно появление одного из них.

Из звуковых сочетаний наиболее устойчивыми оказываются сочетания согласных *п, б*, затем *т, ль, ды, к, нь, д*, преимущественно с гласным *а*, изредка с *у* и *о* (*па, ба, ма, пап, бап, мам* и т. п.). Частое смягчение звуков вызывается большим артикуляторным напряжением (обратное редко бывает), которое вызывает приподнятие средней части языка и наблюдается в эмоциональной речи.

У детей до двухлетнего возраста распространены замены звонких согласных глухими. Чаше это наблюдается при взрывных (*папа* вместо *баба*, *тети* вместо *дети* и т. п.), особенно же при эмоциональной речи: *фыйдем! фот пугу! (вот буду!)*. Поче-сова объясняет такое явление тем, что излишняя энергия, обращенная на артикуляцию, тормозит вибрацию голосовых связок. Это вполне совпадает с учением Павлова о роли доминантного раздражителя. Но междометия и звукоподражание не подчиняются этому правилу.

Из последних примеров видно, что свойственная маленьким детям эмоциональность обуславливает определенные фонетические своеобразия их речи.

¹ По Богородицкому, согласные звуки появляются у детей в такой последовательности: *п, б, м, д, т, н, к, г, с, з, в, ль, ф, х, ц, ш, ж, ч, щ, л, р*.

При синтезе слова решающую роль играет сила слогов, как звуковых раздражителей. Ребенок, подражая услышанному слову, улавливает и сам произносит вначале только первый или только ударный слог. Неударный же слог, особенно предупредительный, часто сильно искажается или совсем опускается (*миббй* — помидор, *атобйль* — автомобиль, *кляндаш* — карандаш). Нередко все слово заменяется одним из его слогов, независимо от их количества (*ва* — варезки, *ко* — молоко и т. п.), затем присоединяется к нему второй по силе слог, часто — последний, и, наконец, вводится в слово более слабый слог. Через некоторое время под влиянием речи окружающих или обучения дитя овладевает нормальным произношением слова. Так, слово *молоко* последовательно произносится: *моко́*, *моколó*, *молоко́*. Таким образом, физиологический закон силы звуковых раздражителей определяет первоначальный ритм детской речи — преобладание хорея (установлено Швачкиным): *ба́ка*, вместо *собака*, *Ва́дя* вместо *Володя*, *Се́ня* вместо *Семен* и т. п.

Бывает, что выпадают и ударные слоги (*бо* вместо *болит*, *бу* вместо *больной*). Чем больше слогов в слове, тем чаще случаи пропусков их. Слабый звуковой анализ, недостаточность артикуляции (Швачкин), кинестезических дифференцировок и чувства ритма — существенные причины пропуска слогов. Легче усваивается открытый слог, закрытый слог встречается в детской речи реже и появляется позже.

При стечении в одном слове нескольких согласных, из-за трудности артикулирования, отчасти вследствие слабости фонетического анализа, остается обычно только один из них: *сясь-но* — страшно, *я́боко* — яблоко, *тёль* — стол, *басóй* — большой, *ма́ся* — масло. Часто эти сочетания заменяются звуком *т*: *ле-като* — лекарство. Наиболее трудными для ребенка являются следующие сочетания: два взрывных (*бг*), сонорный — взрывной (*лк*), фрикативный — взрывной (*ст*), два фрикативных (*сх*) и согласные с одинаковым (*сз*) или близким местом образования (*сд*, *вп*). При этом переход звука заднего образования к звуку переднего образования (*хв*) дается легче, чем в обратном порядке (*вх*).

В то же время самые трудные из этих сочетаний, находящиеся в начале или в конце слова, оказываются самыми легкими в середине его: они там расщепляются между слогами (*восход* — вос-ход; *обгон* — об-гон). Этим и объясняется, что подобные сочетания в начале или в конце слова сокращаются (выпадает один из согласных), а в середине его полностью сохраняются. Иногда дитя, во избежание стечения согласных, вводит дополнительные гласные, постепенно редуцирующиеся: *не зинаю* — не знаю — не знаю (*С и к о р с к и й*), *на коверё*, *ко-рабёль* и т. п.

Не выпадают, по Гвоздеву, только те группы, в которых вторым звуком является один из звуков группы *л, р, й* (*л*). Эти сте-

чения усваиваются в первую очередь. Затем ребенок овладевает сочетаниями взрывного с фрикативным, значительно позднее — сонорного с взрывным.

Кроме пропусков (элизий) и замен (субституций), у детей в возрасте 3—5 лет наблюдаются: 1) перестановки (метатезы), особенно в длинных словах и когда в них имеются *р* и *л* (вызываются трудностью запомнить последовательность звуков в слове): *помолала*, *коломотив*, *левольвер* (и у взрослых!), *та-лёрка*, *чедоман*, *пра́два*, *галави́ть*, *петёль*, *ковала́*; 2) удвоения (редубликации): *кюню* — одну; 3) слияния (контаминации) двух слов в одно: *Мифимич* вместо *Михаил Ефимович*, *игрусу* — грушу (под влиянием слова *игрушка*), *пателефон* — патефон и телефон; 4) уподобления (ассимиляции) под воздействием общего сходства слов, звуков (*бу́пка* вместо *булка*, *бама́жка* вместо *бумажка*). Видом уподобления являются такие случаи: *лалáз* — залез, *пинце́ня* — печенья, *маме́сто* — на место, *ната-ка́н* — стакан; 5) преждевременное произнесение последующего в слове звука (антиципация).

Эти особенности произношения являются в иных случаях вследствие недостаточности дифференциации процесса торможения в области слухового анализатора и обусловленной им слабости фонематического анализа; в других случаях из-за несовершенства двигательного анализатора, иногда по причине инертности процессов высшей нервной деятельности (повторение, антиципация). В усвоении ребенком звуков речи чрезвычайно важным является осознание им фонематической значимости их. Между тем дитя до 3—4 лет с трудом отвлекается от предметного содержания слова, чтобы сосредоточить свое внимание на его звуковой форме. Вначале оно усваивает фонемы практически, но постепенно год за годом спорадически начинает постигать форму слова сознательно.

Хотя в 3—4 года дети еще не вычленяют из слова отдельных звуков, но замечают неправильности звучания слов. «Я так не умею», или «Она не умеет» (выговорить слово с данным звуком). Поэтому дети отрицательно относятся к имитации их речи взрослыми. Нередко дошкольник 4—5 лет, услышав какой-либо звук речи, отмеченный матерью или воспитателем, указывает на ряд слов, в которых имеется этот звук, учитывает поправки произношения, сам замечает неправильности его и поправляет товарищей.

Почесова также отмечает, что в известном возрасте у ребенка имеются все фонемы материнского языка, но не все они реализуются в его разговоре. Он долго не произносит *р* и обычно заменяет его звуком *л* (*рак* — *лак*). Но он горячо протестует, если взрослые имитируют его неправильное произношение. Так, когда отец назвал девочку «Иленка» вместо «Иренка», то ее братец потребовал: «Сильнее крикни!» Более четкое произношение отцом этого слова не успокоило его: «Еще громче скажи!» Маль-

чик удовлетворился лишь тогда, когда услышал «Иренка». «Я же сказал — *Иленка*». Как видно, понимание речи у ребенка намного опережает говорение. «Малые щенята имеют большие уши», — говорит об этом известный лингвист Есперсен.

В последующем, хотя ребенок и различает слухом фонемы, но некоторое время в силу закрепившихся корковых связей часто заменяет их другими, ранее произносимыми. Так, он сравнительно долгое время воспринимает речь окружающих через свое «фонетическое сито», т. е. на основе укоренившихся неправильных звуковых раздражителей (образов). Этим же объясняется, что в новых, малоупотребительных словах звуки произносятся правильнее, чем в более старых (Онезорг). Отсюда вытекает методическое правило: вновь воспитываемые звуки надо включать в новые слова. Доминирующими становятся те звуки слова, которые теснее связаны со смыслом его (звуки корня слова, флексии).

Подытоживая фонетические своеобразия в онтогенезе речи, следует подчеркнуть важное для логопедической практики и подтверждаемое ею положение, выдвинутое проф. А. Н. Гвоздевым: определяющую, главную роль, затрудняющую формирование у детей звукопроизношения, играет недостаточно еще развитая речевая моторика аппаратов речи. В то же время (примерно на третьем году) слух ребенка уже достаточно развит для тонких звуковых восприятий. Таким образом, слух является ведущим анализатором в усвоении речи окружающих. Вместе с тем он же становится контролирующим регулятором собственного произношения, что усиливает развитие фонематического слуха. На этом взаимодействии слуха и артикуляции строится логопедическая работа в детских садах. Но в патологических случаях изложенные закономерности нарушаются.

Процесс непрерывного развития речи ребенка с первых месяцев его жизни протекает индивидуально различно, то задерживаясь, то ускоряясь, с неодинаковыми периодами смены старого качества новым. То ребенок делает большие успехи, то вдруг останавливается, то теряет уже приобретенные речевые навыки, то внезапно восстанавливает их.

Фонетические особенности также у разных детей изживаются в разных возрастах (от 3 до 8 лет). Эти сроки преимущественно зависят от воспитателей, так как, по словам К. Д. Ушинского, «возраст ребенка в руках учителя».

Для логопедического успеха важно знать наиболее часто встречающиеся возрастные особенности произношения дошкольников. Нередко у них, особенно в младшей группе, наблюдаются фонетические недочеты, свойственные более раннему (преддошкольному) возрасту.

1) В трехлетнем возрасте ш, ж, ч, щ больше всего заменяются звуками с, з, в свою очередь часто недостаточно четкими. Щ

иногда заменяется своими составными, но еще нечеткими элементами (ш, ч, ть): *сáпки, сáпка, зук, зюк, цай; сéпка, шéпка, чéпка, тéпка*. Реже вместо этих звуков употребляются т и д (*тáпка, дук, дюк, тйá*), произносимые иногда лишь приблизительно и неустойчиво.

2) с, з, ц заменяются т или д, а ц часто — с (*тáни, дуб, сáпля, тáпля* — сани, зуб, цапля).

3) Изредка вместо шипящих и свистящих произносятся ф, в (*фáпка, вук, фáни, вуб* — шапка, жук, сани, зуб).

4) р, л, з отсутствуют или заменяются й (j), ль (*от, áмпа, úбы; йот, йáмпа, йúбы; лёт, ля́мпа, лю́бы* — рот, лампа, зубы); р нередко заменяется л твердым (*лот* — рот), л часто заменяется в или коротким у (*вáмпа, уáмпа* — лампа).

5) х, к, г или отсутствуют, или заменяются звуками т и д (*тосю* — хочу; *тот* — кот; *дúси* — гуси), изредка наоборот (*гомик* — домик, *пекúх* — петух).

6) й (j) или отсутствует, или заменяется звуком ль (*áблеко, ля́блеко*).

7) Иногда м заменяется н и наоборот (*ня́со* — мясо, *мага́* — нога).

8) Переднеязычные (с, з, ц; ш, ж, ч; д, т, л, н) произносятся межзубно.

9) Согласные звуки произносятся смягченно, что специфично для двух- и трехлеток (*дýби, дйá, тюль* — зубы, дай, стул.) Реже наблюдаются обратные явления — замена мягких твердыми (*тота Луба*).

10) Звонкие согласные заменяются глухими и, значительно реже, наоборот (*кúпы, том, пýлка* — губы, дом, булка; *гáська, Дáня, бýська* — кашка, Таня, пушка).

11) Из гласных труднее усваиваются и и у, часто соответственно сближающиеся с е, о.

12) Один и тот же звук в разных сочетаниях и положениях в слове (в начале, в середине, в конце) то правильно произносится, то искажается, то выпадает (*роза, но шай* вместо *шар, тлюба, кабба*).

Кроме того, в этом возрасте из нескольких рядом стоящих согласных обыкновенно произносится лишь один (*тéль, ципёнок* — стол, цыплёнок); неударные слоги часто выпадают, звуки и слоги переставляются, взаимоуподобляются, особенно в длинных или новых словах.

В четырех-, пятилетнем возрасте число неправильных звуков заметно уменьшается, так что к концу пятого года почти все дети произносят правильно даже такие трудные звуки, как шипящие, и в подавляющем большинстве овладевают труднейшим из звуков р. Скорее всего исчезают замены м звуком н и наоборот, с, з звуками ф, в; й — ль, л — р; в значительной части сокращаются замены шипящих свистящими, л — ль, р — л, й, а также недостатки звонкости. Медленнее (по Александровской) сглажи-

ваются недочеты звуков л и с, з, ц, отсутствие к, г или замены их звуками т и д (изредка наоборот).

Чаще всего и наиболее резко в средней группе проявляются следующие недочеты звуков:

1) Звуки ш, ж (особенно часто), ч, щ обычно заменяются звуками с, з, ц в твердой или смягченной форме или выговариваются нечетко.

2) Шипящие, свистящие и д, т, л, н произносятся межзубно.

3) р и л заменяются й (j) или ль.

4) л заменяется двугубным л или в.

5) й (j) заменяется звуком ль.

Звонкие согласные смешиваются с глухими, шипящие с свистящими. Типичным для этой группы детей является неустойчивость усвоенных звуков (употребляются то правильно, то неправильно) и переупотребление вновь усвоенных звуков.

В возрасте 6—7 лет дети говорят в общем правильно, но все же у значительного числа их (в среднем, не менее, чем у 10%) имеются фонетические недочеты речи (искажения, чаще замены звуков). Сюда относятся: картавый или с недостаточным рокотом (одноударный) звук р, шипящие, боковые свистящие и шипящие, отсутствующие к и г или замена их звуками т и д наблюдаются еще у шестилеток, приобретают стойкий характер и переходят в школьный возраст. Нередко произношение неряшливое, «смазанное», «сквозь зубы». Тогда, несмотря на отсутствие патологии, такие недостатки называются косноязычием.

Неправильное произношение закрепляется в результате следующих причин.

1) Неправильная речь окружающих. Встречающиеся в ней некоторые из перечисленных недочетов поддерживаются в речи детей.

2) Недостаточный учет взрослыми тенденций ребенка к усвоению речи окружающих. Они не показывают в трудных случаях, как следует артикулировать данный звук, не поправляют ребенка, не вызывают его интереса к произношению. Предоставленный своим собственным силам, он не всегда удачно и вовремя преодолевает трудности произношения.

3) Непосильная для ребенка речевая нагрузка. Взрослые часто побуждают детей заучивать слишком обширный и трудный для них речевой материал. Нередко «усердные» родители форсируют изжитие возрастных особенностей речи настойчивыми исправлениями и требованием говорить правильно. В результате переутомления физиологических механизмов речи речевые неправильности еще более закрепляются и даже приумножаются. Кроме того, у ребенка тускнеет интерес к речи, к правильности ее, так как энергия его к изучению языка напряжена до тех пор, пока он видит перед собой нужное и необходимое, и падает, когда он чувствует, что от него требуется непосильное.

4) Неблагоприятная обстановка, среди которой живет ребенок в период развития своей речи: постоянный шум, крики, суета, оглушающие ребенка, утомляющие его и мешающие ему четко воспринимать речь окружающих.

Фонетическое развитие речи ребенка протекает в системе развития языка в целом, в неразрывном взаимодействии всех его сторон — звукопроизводительной (фонетической), словарной (лексической), грамматической и интонационно-ритмической¹. Только при знании такого системного развития языка ребенка возможно научное понимание речевых нарушений у него, в частности фонетических, и успешное преодоление их, равно как и предупреждение всякого рода трудностей в овладении в будущем грамотой и правописанием.

Упомянутое взаимодействие, по Левинной, проявляется в том, что развитие лексико-грамматической стороны языка стимулирует необходимое для нее совершенствование (дифференциацию, анализ и синтез) звуковых элементов слова. Прогресс в этой области создает условия лексико-грамматического успеха.

Так, после периода фонетически нерасчлененных первых односложных слов-предложений («ффу» — спички, «у—у» — ехать), диффузных по значению и грамматически бесформенных, примерно в возрасте 1—3 лет появляются более совершенные во всех отношениях слова. Ребенок уже начинает четко произносить ударный слог услышанного слова (ка — каша, бем — чемодан). С этого времени он овладевает двусложными словами (ада — радио, буди и т. п.). Со стечением согласных справляется несколько позже — в 2 года произносит хвостик, гваски — глазки. Тогда же он начинает постоянно различать морфологические элементы слова. Собираясь идти к «бабе», говорит «бабу», хотя до этого всегда произносил только баба.

Фонетическое развитие отстает от лексико-грамматического и тем самым, с одной стороны, тормозит его, с другой — стимулируется к самоусовершенствованию потребностями со стороны более активно развивающихся свойств слова.

Фонетической базой для перехода от лепетной речи к более точным словам является овладение ребенком двусложными словами. Одновременно им делаются попытки вычленения морфологических признаков слова, что создает «новые побуждения к вычленению значимых звуковых элементов слова и ... к овладению его звуковым составом» (Левина). Уже внятно произносятся трехсложные слова (масина, агыда).

Отставание фонетического развития от лексико-грамматического продолжается и вызывает смешение значений таких слов, как пакет и букет, при наличии различия соответствующих предметов. По этой же причине ребенок нередко одним словом обозначает разные предметы: пояс — пояз и поезд. Такое положение усиливает стимуляцию дальнейшего уточнения звуковых восприятий (вместо *сасиси* употребляется *сасины*, т. е. Сашины). Возникновение новых грамматических форм (флексий) ведет к обогащению словаря и структуры предложения («Сасин хлеб»). В последующем охарактеризованное системное развитие речи постепенно достигает к пяти годам нормы родного языка.

Как уже отмечено выше, ребенок сознательно усваивает язык, овладевая все более точными обобщениями. Примером их служит детские «словотворчество» по морфологической аналогии (восьметую, потому что пятую, шестую).

Общий вывод из принципа системного развития речи: в логопедическом процессе обучения ребенка правильной речи следует уделять внимание развитию всех сторон ее.

¹ Р. Е. Левина. О генезисе нарушений письма у детей с общим неразвитием речи. Вопросы логопедии, Изд. АПН РСФСР, М., 1959.

2. Патологические недостатки речи и их причины

Наряду с возрастными несовершенствами речи уже с раннего детства встречаются речевые недостатки явно патологического происхождения (нарушение произношения при тугоухости, гнусавость при расщелине нёба, картавость вследствие короткой уздечки языка, резкое недоразвитие речи, заикание и т. п.).

Наиболее распространено нарушение произношения. Оно называется косноязычием (от слова косный, т. е. малоподвижный, неповоротливый), и его следует отличать от часто внешне сходного косноязычия, возникшего в результате педагогической запущенности.

Расстройства речи могут вызываться нарушением или периферического, или центрального, или проводящего отделов соответствующих анализаторов. Эти нарушения в силу взаимосвязи центральных концов анализаторов сказываются на деятельности всей коры. Причем поражения любого отдела анализатора нарушают деятельность последнего в целом. Например, поражение или аномалия уха, нёба вызывают специфические расстройства коркового анализа и синтеза вследствие недостаточности приходящих в кору мозга раздражителей. Неправильные импульсы из коры или нарушение проведения их расстраивают функцию периферических органов речи. Действуя длительное время, такое нарушение может привести даже к мышечной атрофии.

В речевой патологии различают органические расстройства (нарушено анатомическое строение коры мозга или периферических органов речи) и функциональные (нарушена только деятельность при сохранности анатомической структуры коры мозга и периферических органов речи).

И. П. Павлов в отношении корковых поражений пояснил различие между тем и другим. Если нервная клетка еще глубоко не повреждена, может выйти из тормозного состояния и перейти к нормальной деятельности — это функциональное расстройство ее. В противном случае перед нами органическое нарушение. Вообще же здесь он не предполагал никакой резкой разницы, во-первых, из-за невозможности установить «настоящие изменения клетки» и, во-вторых, вследствие перехода длительного функционального расстройства в органическое. Также трактуются и периферические нарушения (например, временный парез лицевого нерва).

Особый вид функционального нарушения речи представляет подражание неправильной речи окружающих.

Органические и функциональные нарушения взаимодействуют: короткая уздечка языка ограничивает движения кончика языка, не произносится звук *р*; непроизношение *р* (т. е. неупражняемость языка — функция) задерживает нормальное развитие мускулатуры его кончика. При длительной немоте (от-

сутствии речевой функции) у глухих детей от бездействия преждевременно окостеневают хрящи гортани, а атрофированная гортань плохо издает голос и тем самым тормозит свое органическое развитие.

Одни из перечисленных нарушений речи могут быть первичными (основными), а вытекающие из них вторичными (последствиями первых). Например: немота при афазии или алалии — первичные нарушения речи, так как поражен центральный речедвигательный аппарат речи — мозг. Немота же при глухоте — вторичное нарушение: речедвигательный аппарат не поврежден, но потерян слух, из-за чего глухой не может подражать речи окружающих и, следовательно, не говорит.

Причины центральных нарушений речи. Расстройство речи центрального происхождения порождается или болезненной раздражимостью мозга, или действующими на него ненормальными речевыми раздражителями, или, наконец, психическими («психогенными») факторами.

Причиной патологического изменения мозговой деятельности (нарушения силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов) могут быть воздействия: физические (перегрев, переохлаждение мозга), механические (удар, сотрясение головы), химические (интоксикация мозга), биологические (бактерии, вызывающие тяжелые болезни и нарушение деятельности эндокринных желез).

У детей чаще всего наблюдаются две последние категории причин: яды (токсины) и всякого рода нарушения обмена веществ, ослабляющие высшую нервную деятельность, часто возникающие в результате тяжелых форм дистрофии, коклюша или рахита. Нередко, например, глисты и коклюш вызывают заикание, а рахит — задержку в развитии речи или косноязычие. Глисты вредно действуют на высшую нервную деятельность путем выделения токсинов, механическими же раздражениями кишечника они повышают возбудимость нервной системы. Коклюш нарушает дыхательную и голосовую функции (судорожные спазмы) и создает невротическое состояние (чувство страха перед припадком). То и другое нередко приводит к расстройствам речи. Рахит, являясь одним из видов нарушения обмена веществ, в тяжелых случаях вызывает резкие деформации костей органов артикуляции, а также и черепной коробки, в связи с чем деформируется и самый мозг, нарушаются условия его питания. В результате этого — косноязычие, запоздалое развитие речи и психики в целом.

Особенно вредно отражается на развитии речи у маленького ребенка, как это установлено проф. Н. И. Красногорским, расстройство пищеварения и питания, так как при этом резко падает образование условных рефлексов. Даже относительно легкие нарушения питания задерживают нормальное развитие речи. Более резко такое влияние сказывается в первые три года жизни.

ребенка. Как показал тяжелый опыт Великой Отечественной войны, в этих случаях, кроме задержки в развитии речи, новые речевые рефлексы (звуки, слова, фразы) образуются медленно, отличаются неустойчивостью, часто они надолго пропадают, а затем медленно восстанавливаются; звуки и слова плохо дифференцируются и поэтому долго смешиваются, речь становится невнятной, нечленораздельной.

К ненормальным раздражителям относятся: чрезмерно для данного ребенка тонкие дифференцировки звуков (с и з, с и ш и т. п.) при излишне длительном упражнении в них, одновременное действие возбуждения и торможения («сшибка» их), неумелое изменение усвоенного ребенком динамического стереотипа (например, при переделке звуков с—ш — педагогическая запущенность).

Психогенные факторы проявляются в ряде тяжелых, острых или затяжных переживаний ребенка, по терминологии И. П. Павлова, «несчастливых событий в жизни», «жизненных потрясений». Сюда относятся: испуг, аффекты, страх, боязнь обнаружения какой-либо детской провинности и т. п. Эти патологические явления развиваются на основе физиологических механизмов «срыва» и «перенапряжения», приводящих к разнообразным неврозам речи (заикание, истерическая немота, афония).

В результате вредных воздействий на мозг речевые рефлексы вообще не создаются или разрушаются, или образуются неправильно. Вследствие структурно-функциональной связанности в коре мозга анализ и синтез речи могут временно нарушаться независимо от места поражения. Это объясняется тем, что «всякое торможение коры полушарий в одном месте должно давать себя знать, отражаясь на всем приборе или, по крайней мере, на многих отдельных его пунктах или частях» (И. П. Павлов). То же можно сказать и о возбуждении.

При этом нарушение одних структур коры совсем или почти не расстраивает речи, нарушение же других структур вызывает крупные дефекты ее.

При поражении ядра анализатора не только выпадают непосредственно связанные с ним речевые рефлексы, но иногда вследствие иррадиации торможения речевая деятельность полностью прекращается. Через недели или месяцы начинается восстановление речевых рефлексов, вначале — мало дифференцированных. Но их раздражители легко, после нескольких повторений, переходят в тормозные: речевой рефлекс скоро слабеет и исчезает.

Такая несовершенная компенсация — это уже результат работы периферии анализатора (рис. 1), т. е. рассеянных по значительной части коры, так сказать, «запасных клеток», неспособных к высшему анализу и синтезу и никогда не достигающих той функциональной силы, какой обладают элементы спе-

циальных областей» (И. П. Павлов). Подобные явления мы наблюдаем при афазиях и, по-видимому, при алалиях¹.

При разнообразных неблагоприятных влияниях на мозг явления охранительного торможения раньше всего возникают и дольше удерживаются во второй сигнальной системе. Это торможение нарушает взаимодействие второй и первой сигнальных систем и распространяется на последнюю. Следовательно, при любом вредном воздействии на мозг чаще и сильнее всего страдает речь. Хотя и не всякое расстройство речи вызывается непосредственным нарушением мозга, но всегда в конечном счете решающим для речи будет функциональное состояние его. При этом даже дезорганизованный мозг наряду с неправильной деятельностью стремится посылить компенсировать дефект, урегулировать нарушенную речь.

В основном это анатомические нарушения органов речи. 1) Врожденные расщелины язычка («двурогий» язычок) или язычка с мягким небом, или всего неба. В наиболее тяжелых слу-

чаях расщелина распространяется и на верхнюю челюсть и верхнюю губу, расщепляя их на две части. Вследствие небных расщелин выдыхаемый при речи воздух проходит и в нос, что придает голосу неприятный носовой тембр (гнусавость).

2) Расщелина верхней губы, вызывающая неплотное смыкание губ (п, б произносятся как ф, в).

3) Неправильные прикусы: открытый прикус (передний или боковой), резко выдающаяся вперед верхняя или нижняя челюсть.

4) Деформации зубов, челюстей, неба, обусловленные часто рахитом, затрудняют произношение тех или иных звуков.

5) Короткая уздечка языка, препятствующая произношению.

6) Нарушения слуха (глухота, тугоухость). При ранней глухоте у ребенка речь совсем не развивается, при тугоухости — затруднена.

7) Нарушение голосового аппарата (гортани) в результате чего голос или полностью исчезает (возможно только шепотная речь), или становится хриплым.

Некоторые анатомические причины являются следствием неправильного ухода за ребенком (не соблюдается гигиена рта, уха, носа). Например, длительно, иногда до 2—3 и более лет, дети сосут твердый рожек или пальчики, что деформирует зубы, челюсти и небо. Рожок или пальчик вдавливают небо или вытягивают челюсти, нарушают правильное положение зубов.

При наличии анатомических нарушений и аномалий обращаются к специалисту-врачу. Однако одной медицинской по-

¹ Афазия — потеря уже имевшейся речи.

Алалия — неразвитие речи, отсутствие ее с младенческих лет.

мощи недостаточно, надо научить ребенка правильно пользоваться улучшенным органом речи. Это дело воспитателя.

Но и при имеющихся некоторых анатомических дефектах в периферических органах речи все же можно, хотя и с большим трудом, обучить дитя правильному произношению, так как у человека биологическое преодолевается социальным (обучением, воспитанием) на основе ведущей роли центральной нервной системы. Высшая нервная деятельность в силу необычайной пластичности мозга способна приспособить к речи дефектные органы. Вот почему нередко дети с неправильными челюстями или зубами все же говорят нормально.

Кроме болезнетворных факторов, непосредственно вызывающих болезненные явления, называемых производящими причинами, действуют еще факторы, способствующие возникновению или развитию болезненных явлений в речи, предрасполагающие к ним. Они часто называются почвой болезни. «Мы должны,— пишет И. П. Павлов,— иметь в виду как разные причины, так и разные почвы, которые, конечно, должны повлечь за собой как разные степени, так и разное течение, хотя бы и того же основного болезненного нарушения»¹. Почва не оказывает решающего влияния на возникновение и течение нарушений речи. Нарушение возникает и без нее, под воздействием одних производящих причин. Но она облегчает реализацию последних, усиливает эффективность их. Почвой может послужить переутомление, недостаточное питание, длительное недосыпание, ослабление организма предшествующими болезнями. Некоторые из заболеваний, перечисленных на странице 49, как причины нарушений, в иных случаях также можно считать почвой. Нередко причины речевых нарушений начинают действовать задолго до обнаружения их последствий, например, в случаях якобы «беспричинного» заикания.

Наблюдаемые у детей нормального детского сада недостатки речи можно обобщить таким образом.

1. Наиболее распространены возрастные особенности дыхания, голоса, произношения (от лепетной речи в младшей группе до отдельных звуков в старшей группе), темпа и ритма речи.

2. Гораздо реже встречаются патологические недостатки (косноязычие, гнусавость, заикание, остаточные явления алалии или афазии).

Из изложенного видно, что причины нарушений речи не являются изолированными, неизменными и непреодолимыми. Семья и воспитатель могут многое сделать, чтобы предупредить эти нарушения или преодолеть их.

Врожденные предпосылки недостатков речи проявляются чрезвычайно редко. Преувеличение роли наследственности в

формировании речи приводит к вредной установке: если косноязычие или заикание наследственное, то бороться с ним бесполезно. Наследственно могут иногда передаваться лишь особенности анатомического строения органов речи (особая структура некоторых участков мозга, выдвинутая челюсть, редкие зубы и т. п.) и повышенная или пониженная возбудимость нервной системы в целом. То и другое может лишь облегчить проявление недочетов речи, но не обуславливает их и во всяком случае не обрекает детей на пожизненную неполноценность речи. Главная беда ребенка не в том, что он рождается с некоторыми дефектами речевого аппарата, а в том, что он живет иногда в условиях, неподходящих для нормального развития речи.

¹ И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. III, ч. 2, изд. АН СССР, 1951, стр. 259—260.

1. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

1. Предупреждение недостатков речи

Предупредить появление недостатков речи — вот главная задача семьи и детского сада. Решение ее составляет прямую обязанность воспитателя. Забота о здоровье ребенка в целом и его органов речи в частности, а также о правильном в речевом отношении педагогическом подходе является важнейшим средством предупреждения неправильного развития речи. В этом отношении большое значение имеет здоровье самих родителей до зачатия ребенка, благополучная беременность и роды.

Следует предупреждать ушиб головы (отчего может быть сотрясение мозга), простуду уха, горла, не давать ребенку засовывать в уши и нос горошинки, камешки и т. п.; сохранять в чистоте полость рта, зубы. Надо оберегать слух ребенка от лишнего и резких звуков, от шума.

Если ребенок часто переспрашивает, иногда неправильно понимает собеседника, поворачивает к нему одно ухо, быстро утомляется от слушания сказок, рассказов и к тому же плохо говорит (особенно если искажает звуки с, з, ц, ш, ж, ч, щ, смешивает звонкие с глухими, путает слова), то надо обязательно направить его к ушному врачу. При своевременном лечении почти всегда удается или устранить тугоухость, или предотвратить дальнейшее ее развитие.

В случае аномалий (расщелины нёба, губы, неправильные челюсти и зубы) или заболеваний (разрастание аденоидной железы, хронический насморк и т. п.) надо своевременно обращаться к врачам-специалистам.

Расщелину губы следует оперировать в возрасте от 4 до 12 месяцев. Короткую уздечку языка подрезать на 5—6-м году (некоторые врачи делают раньше). Расщелину нёба необходимо на 1-м году протезировать (с первых дней применяется особая соска, а после вставляется протез), а затем на 10—12-м году оперировать (в легких случаях оперируют и в более раннем возрасте — с 3,5 лет). До операции усиленно развивать речь ребенка. Аденоидные разрастания важно своевременно удалять

или лечить. Также обязательно и лечение носа. Болезни, затрудняющие дыхание, не только препятствуют развитию нормального произношения, но могут вызывать ночные страхи, во сне или наяву, приводящие к заиканию. Неправильно расположенные зубы и искривленные челюсти рекомендуются регулировать и исправить специальными лечебными приемами до пятилетнего возраста, обязательно же с появлением первых зубов. У маленьких детей это достигается быстро и безболезненно. К сожалению, многие матери не знают об этих способах и не прибегают к помощи медицины. Между тем иногда достаточно небольшого вмешательства врача (удаление лишнего зуба и т. п.), чтобы помочь челюстям и зубам в дальнейшем уже самостоятельно правильно сформироваться.

В патологических случаях окружающие должны проявлять особую чуткость к детям, чтобы смягчить их тяжелые переживания, вызванные недочетом речи. Нельзя употреблять укоренившиеся (особенно в медицине) неправильные и обидные для детей зоологические термины, как «заячья губа», «волчья пасть», или «волчий зев», «собачий» или «бульдожий прикус». Также не надо употреблять терминов «заика», «гнусавый» и т. п., приобретающих нередко оттенок презрительной клички.

Насколько подобные термины травмируют детей, видно, например, из такого случая. Когда при проверке речи одному гнусавящему школьнику I класса предложили отвечать на вопросы, он молча написал: «Я говорить не могу, у меня волчья пасть». По словам матери, он говорил достаточно понятно до осмотра врачом, который неосторожно упомянул при нем о «волчьей пасти». Мальчик с этого дня замолк. Следует говорить «расщелина нёба или губы», «выдвинутая челюсть», «запинаящийся в речи ребенок», «речь с носовым призвуком» и т. д.

Недопустимо, конечно, и употребление таких обидных кличек (воспитателем и детьми), как «шелепавка», «косноязычный», «картавый», подшучивание над речевыми недочетами ребенка.

С первых дней жизни ребенка очень важна забота о здоровом развитии его нервной системы, об охране ее от таких чрезвычайных раздражителей, как крик, шум, запугивание, излишняя суровость, неожиданные окрики, тяжелые семейные сцены в присутствии якобы еще «ничего не понимающего» ребенка, резкие переходы в обращении с ним от суровости к чрезмерной ласковости, физические и психические травмы, бурные проявления ребенком гнева или радости, испуг, страх, пребывание среди нервных, беспокойных и заикающихся детей.

По-видимому, чаще, чем мы полагаем, заикание появляется из-за страха, которому дети очень подвержены. Поэтому должно зорко следить, не испытывает ли ребенок страха. Легче, конечно, заметить явно выраженный страх и значительно труднее разгадать скрытый страх, тайную тревогу или беспокойство. В последнем случае помогает внимательное наблюдение над стран-

ностями в поведении ребенка (он неохотно идет в темную комнату или в переднюю, на даче вечером — на веранду или в сад, чуждается собак и т. п.).

Во всех случаях страха, явного и тайного, надо выяснить причину его и постараться или устранить ее (например, рассказывание на ночь страшных сказок), или показать ребенку, что в том, что он считает непонятным, таинственным и страшным, ничего особенного нет. Ирония, насмешка («трусиха», в отношении мальчика — «девчонка» и т. п.), равно одни словесные успокоения здесь мало помогают, а иногда еще больше усиливают чувство страха. Разоблачать страх надо на деле. Любовно, без насилия, осторожно и постепенно приучать к тому, что беспричинно страшит ребенка (М. М а т и ч).

Вот пример скрытого страха, приведшего ребенка к заиканию. Подружка таинственно сообщила ему, что пожар — это что-то очень страшное. Окно спальни ребенка выходило на запад — он принял вечером зарю за пожар и настойчиво, с волнением требовал закрывать перед сном окно, стал заикаться. Когда ребенку показали зарю и объяснили, что зоря не пожар, а очень красивое зрелище, он успокоился, перестал заикаться.

Вредно излишне возбуждать фантазию и эмоции ребенка страшными, неестественными рассказами или сказками, особенно на ночь.

Ребенка не следует излишне баловать, нельзя потакать его дурным желаниям, необходимо соблюдать ровное, спокойное отношение к нему и разумную требовательность. Сознательная дисциплина, выдержка, собранность ребенка обеспечивают устойчивость его нервной системы против неблагоприятных раздражений извне и, следовательно, предохраняют от нервной, торопливой и поэтому невнятной речи, от заикания. Перегрузка ребенка частыми и длительными декламациями и выступлениями тоже угрожает нарушениями речи. Лсвшей надо переучивать не торопясь, очень осторожно, без нажима (во избежание заикания или немоты).

Особое внимание следует уделять детям, которые недавно перенесли тяжелые, особенно инфекционные болезни. В этих случаях нужно проявлять повышенную чуткость к ребенку, усиленно укреплять его здоровье, избегать переутомления, своевременно устранять несовершенства произношения, тем более патологические. Слабых, впечатлительных детей следует тщательно отдалять, по возможности полностью изолировать от заикающихся; нужно объяснять им, что нельзя подражать заикающимся, передразнивать их.

Речь окружающих, в первую очередь воспитателя, являясь образцом для детей, играет решающую роль в формировании их речи. Она должна быть доступной детям по содержанию, грамотной и литературной, образной, правильной, с четкой артикуляцией, простой по структуре, ясной и выразительной, неторопли-

вой, ритмичной и в меру громкой. Воспитатель подчеркнуто произносит трудные для дитяти звуки, повторяет, подсказывает слова с этими звуками. Если дитя произнесет слово неправильно, надо спокойно и ласково повторить сказанное правильно один и два раза, но не требовать обязательно повторения в правильном виде. Добровольное же правильное повторение следует поощрять похвалой.

Назойливое, на каждом слове, исправление неправильного произношения вредно: это мешает ребенку высказывать свои мысли, чувства, раздражает, обижает его. Он «надувается», иногда огрызается и прекращает разговор. Такое антипедагогическое «воспитание» не только не помогает ребенку овладеть нормальной речью, но может расстроить ее: запуганные и задержанные робкие дети испытывают страх перед речью, боятся «рот раскрыть», а иные из-за нерешительности начинают заикаться.

Голос же не только участвует в образовании звуков нашей речи, но через изменение тона, силы и тембра его мы придаем словам или речи особый смысл или выражаем чувства, часто такие тонкие, которые словом не высказать (ирония, сарказм, недоверие и т. п.). Наконец, голос является древнейшим и любимейшим средством выражения чувств через пение. Нельзя забывать и о его эстетической и общекультурной значимости.

В целях предупреждения возникновения недостатков голоса следует с ранних лет соблюдать правила гигиены его: оберегать гортань от простуды (избегать резких охлаждений ее после горячего состояния), бороться с сильными и длительными криками; в случае заболеваний горла своевременно обращаться к врачу. С ребенком следует говорить голосом средней громкости, звучным, гибким, т. е. с богатыми интонациями и модуляциями, соблюдая мягкий приступ (см. на стр. 20, 21), чему способствует хорошее, спокойное настроение. Такая манера перенимается детьми и препятствует развитию твердого приступа, от которого голосовые связки быстрее изнашиваются, теряют свою эластичность, появляется хрипота. Чрезвычайно важно качество голоса воспитателя. Пение, слушание музыки, особенно декламация с музыкальным сопровождением и без него, ритмические движения под музыку, связанные с речью, содействуют развитию хорошего голоса.

По программе в средней группе дети слушают песни с музыкальным сопровождением и без него, узнают сыгранные знакомые песни или отгадывают их по слетой мелодии без слов. В старшей группе, кроме того, дети упражняются в различении характера музыкального произведения (веселый, грустный), его вида (марш, пляска, колыбельная), темпа, громкости, высоты. Надо следить, чтобы дети уже в средней группе пели мелодично, без выкриков, правильно пользовались дыханием, четко произносили слова. Еще до пения рекомендуется выучить текст песни (не наставляя на особо точном произношении), после чего про-

петь ее перед ними. Предпочтительно пение без аккомпанемента: дети лучше прислушиваются к мелодии и лучше слышат друг друга. Вообще аккомпанемент не должен заглушать пение и побуждать к крикливому, напряженному пению. В старшей группе проводится и пение без слов (ля-ля-ля... ту-ту-ту).

Следует удерживать детей от крикливого произнесения стихов, особенно при выступлениях на праздниках и при подготовке к ним.

Развитию точной артикуляции в некоторой степени помогает воспитание у детей привычки смотреть во время речи на собеседника и таким образом схватывать зрением движение рта, губ, языка. В этом плане полезна любимая детьми игра с фотографиями детских головок и куклами. Дети подражают мимике, отгадывают выражаемые чувства (смех, плач), определяют форму и положение языка (широкий, узкий, вверх, вниз) или произносимые звуки (а, у, и, п).

Для развития слуха (элементарного и фонематического) и слухового внимания следует приучать ребенка по слуху различать звуки. Сначала дети дифференцируют природные звуки, при этом отгадчикам завязывают глаза или они сами закрывают их руками.

2. Проверка и учет недостатков речи

Приступая к развитию речи у детей своей группы, воспитатель детского сада должен тщательно изучить у них возрастные, в первую очередь фонетические своеобразия речи и ее недостатки социального и патологического происхождения. Обычно это делается в мае, сентябре и в течение года при приеме нового воспитанника.

Выявление недостатков речи требует тщательного внимания, так как от этого зависит подбор методик, а следовательно, и успех дела. Надо выделять данный недостаток не только от резко отличных от него, например косноязычие от заикания, но и от сходных (шипящий звук с от бокового с).

Речевой акт — сложнейшее явление. В нем неразрывно связаны: 1) организм, воздействующий на высшую нервную деятельность и выполняющий ее приказы; 2) высшая нервная деятельность головного мозга, регулирующая и компенсирующая функции некоторых частей организма; 3) социальное окружение и прошлый опыт ребенка. Поэтому речевые недостатки надо изучать не изолированно, а в тесной связи с развитием организма в целом. Воспитатель должен знать общее и речевое развитие ребенка, его отношение к недостатку речи и к окружающим, в особенности к речи домашних, их отношение к ребенку, к его речи. Одновременно следует воспользоваться наблюдениями родителей, а в тяжелых случаях, например при заикании, и консультацией врача-педиатра.

Практика показывает, что некоторые воспитатели не придают особого значения речи детей, не замечают даже значительных недочетов, пользуются неправильными методами проверки ее. Одни из них ограничиваются общими впечатлениями о речи ребенка и поэтому упускают ряд недочетов произношения; другие проверяют, слушая стихи или повторяемые за ними слова. Подражая воспитателю или заучивая с его слов, ребенок, естественно, произносит звуки лучше, чем в обычной речи. Так, Витя, мальчик 7 лет, правильно повторял слово кошка, а на вопрос «Кто это?» ответил: «Коска». Поэтому надо проверять сначала самостоятельную, а затем только повторную речь. При этом рекомендуются следующие приемы.

1. Ребенку предлагается называть указанные воспитателем части тела: голова, волосы, лоб, глаза, нос, брови, щеки, губы, зубы, язык, лицо, ухо, шея, плечо, руки, пальцы, живот. В этих словах имеются все звуки алфавита, кроме д, ф и м, которые обычно хорошо произносятся. При этом воспитатель точно записывает неправильно произнесенные слова в специальную тетрадь под определенной датой. При сильном искажении слова в скобках записывается нормальная форма его. Неправильно произнесенное слово повторно произносится вслед за воспитателем, причем правильно повторенное подчеркивается чертой. Последнее говорит о более легкой степени недостатка и о методе преодоления его (подражание воспитателю).

2. Показывают детям знакомые им картинки (из специальных альбомов или отдельные рисунки — см. на стр. 177—179), в названиях которых имеются все звуки алфавита. Каждый звук должен встречаться в начале, середине и конце слова (*рыба, барабан, шар*), так как в разных положениях звуки произносятся несколько иначе. Картинки рекомендуется наклеить на картонные карточки. Помещенные справа или сверху дополнительные картинки, отображающие жизненную ситуацию, помогают ребенку в случае затруднения вспомнить название основной картинки или узнать изображенный на ней предмет. Во избежание отвлечения от главного рекомендуется «ситуативные» рисунки наклеить на обратной стороне карточки и показывать ее лишь в случае упомянутых затруднений. Малышам показывают наиболее интересные и красочные картины одного размера (10 × 7 см), подобранные по указанному принципу. В целях усиления интереса ребенку предлагается вынимать эти картинки из пачки, которую держит воспитатель, или из «чудесного мешка» и называть их. Можно использовать соответственно подобранные игрушки. Это более занято, так как дети меньше отвлекаются, но громоздко. Одновременно отмечается устойчивость звуков в самостоятельной речи.

При проверке произношения нужно учитывать и отмечать в тетради, как говорит ребенок: крикливо, тихо, слишком быстро и замедленно, гнусаво, с заиканием, неправильно пользуется ды-

ханием (захлебывается) и т. д. В последующем здесь же над словом отмечается дата замеченного улучшения. Также в тетради отмечаются и другие успехи в овладении правильной речью.

Проверка речи детей проводится не у всех сразу, а постепенно, у двух-трех в день, до или после занятий. Для этого отводится примерно две недели на группу, по 5—6 минут на каждого.

Вместе с тем воспитатель должен внимательно прислушиваться к речи детей в процессе общения с ними, к разговорам детей друг с другом и с игрушками.

Приводим образец логопедической записи.

Логопедическая работа. Средняя группа.

1. Коля Петров, 5 лет, 10/IX 1956 г.

25/IX	10/X	12/X	2/XII
калова.	живот, сея (шея),	тёки (щеки),	бёёви

Говорит плохо, робко.

2. Лена Сказкина, 5,5 лет, 12/IX 1956 г.

Сильно заикается, стесняется разговаривать. С детьми мало играет, держится в стороне от них.

12/X. Меньше заикается, дружит с Лялей. Стала веселее и смелее.

30/XII. Читала подготовленные к выступлению стишки — заикнулась 2—3 раза. Дома тоже стала говорить лучше.

3. Миша Стрепетов, 5 лет и 3 мес., 15/IX 1956 г.

Говорит невнятно, медленно, сквозь зубы. Была моторная алалия.

14/XI

Сётка (щетка), ясик (ящик)

Повторил: яколё (яблоко), бабаран (барабан).

Словарь очень бедный, неразговорчив, резко отстаёт от группы.

1/XII. Говорит внятно, но не все звуки правильны, стал разговорчивее и лучше понимает речь.

4. Олег Прямцев, 5,5 лет, 15/XI 1956 г.

Речь невнятная. Всё говорит в нос из-за расщелины в нёбе.

15/XII. Сделан протез. Сначала не хотел носить его, теперь привык. Речь стала понятнее.

3. Способы преодоления недостатков речи и их методологическая основа

Учение И. П. Павлова как методологи- ческая основа.	Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности научно обосновывает логопедическую практику, подсказывает ей новые приемы и пути работы, придает воспитателю уверенность в работе и воодушевляет его к творчеству, приводит к желаемому успеху.
--	--

Возможности человеческого мозга чрезвычайно большие, нужно лишь знать его свойства, особенности и умело ими пользоваться.

Звук речи является результатом не только первой (напоминаем — отличной от животных), но и второй сигнальной системы, присущей только человеку. Применять в речи установленные на животных закономерности следует с величайшей осторожностью, требующей проверки физиологической теории практикой. Но это указание великого ученого отнюдь не дает основания к трусливому уклонению от применения его учения к человеку. Боевой дух этого учения побуждает к творческому использованию его.

Обучение ребенка правильному произношению включает выработку правильных и прочных речевых динамических стереотипов и тем самым затормаживание прежних несовершенных, если они имелись.

Логопедическая работа производится в единстве с развитием языка и мышления: содержание усваиваемого речевого материала должно быть доступным и понятным детям, должно будить их мысль. Нельзя тренировать детей на длительных повторениях бессмысленных звукосочетаний. Должно так или иначе осмыслить их, хотя бы в форме звукоподражания бою барабана — та-та-та-та и т. п. В этом же плане, разгадывая загадку, заучивая стишок, как дидактический материал для усвоения определенного звука, следует, не отдаляясь от темы, ставить вопросы, связывающие данное содержание речи с окружающей дитя жизнью («А у нас есть ежик, кто и где его видел?»). Сами занятия, их цель также преимущественно и по возможности у детей старшего возраста должны быть осознаны ими, особенно при индивидуальной работе. Малыши же, как правило, усваивают речевые умения и навыки без осознания целей и задач таких занятий, так как это недоступно им. Эффективность же логопедической работы достигается потому, что решающим здесь является не необходимость избавиться от речевого недостатка, а увлечение игровыми образами: «жужжит, как пчела», «гудит, как поезд» и т. п. (Е. И. Радина).

Но и для детей старшего возраста прямо ставить эту цель не всегда можно: у обидчивых, стеснительных это может вызвать торможение и даже нежелание отвечать, а следовательно, закрепление дефектов. И здесь нужен чуткий, индивидуальный подход. Одним можно сразу объяснить смысл этих занятий или игр, другим же лишь в случае успеха отметить полезность их, а с третьими совсем не беседовать на эту тему.

Слова должны употребляться в разных грамматических формах (в разных падежах, временах и т. п., в предложениях и в связанном тексте). Например, воспитательница при обучении произношению звука ж проводит игру следующим образом: «Поиграем в жуков. Я жужжу и «лечу» (жужжит и, размахивая руками, «летит»). Теперь ты жужжишь и «летишь» (Валя жужжит

и «летит»). Показывая на Иру: Она жужжит и «летит» (та жужжит и «летит»). Мы жужжим и «летим» (исполняется всеми детьми). В свете павловской физиологии здесь мы вырабатываем стойкие речевые стереотипы. Наряду с этим очень полезно проводить игры для развития фонематического (звукового) анализа. По заданию дети находят указанный звук в именах, в названиях предметов, придумывают слова на этот звук и т. п. Этот вид игры, как правило, проводится в старшей группе, в более простой форме и в сильной средней группе.

Увязка логопедических занятий с звуковым анализом слова, с грамматическим изменением его ускоряет, упрочивает успех в произношении, очень облегчает в будущем овладение детьми грамотой, содействует развитию абстрактного мышления. В возрасте от трех до четырех лет обучение речи производится преимущественно на непосредственном подражании речи воспитателя в процессе разнообразных игр, рассказывания детям и заучивания ими наизусть стихов и т. п. Всякого рода пояснения, указания даются ребенку в ограниченном объеме, с учетом степени его умственного развития и интереса. С 4—5 лет постоянно применяются и методы обучения с использованием сознательного подражания речи воспитателя. Воспитатель в случаях недостаточности одного подражания дает нужные словесные указания, стимулирует детей, особенно в старшем возрасте, к овладению чистой речью разъяснениями важности такой речи. Таким образом, подражание направляется воспитателем, определяется всей системой руководства детьми и связывается с другими методическими приемами. Воспитатель не ограничивается только требованием повторить определенный звук, но и показывает, как это сделать, используя и словесные объяснения. Таким образом, привлекаются и другие, более сложные раздражители. Недостаточно показать, например, артикуляцию звука *р*, но надо ее объяснить словами (указать, где кончик языка, как он дрожит и т. п.). Подобный прием приучает ребенка к самоконтролю в отношении произносимой речи.

Логопедическая работа связывается в процессе речевого общения со всеми видами деятельности дошкольника (учение, игры, поручения) и бытом.

Одновременно с укреплением правильного произношения у ребенка воспитывается отрицательное отношение к своим недочетам посредством торжественных раздражителей: «Так не говорят»; «Неправильно»; «Некрасиво»; «Непонятно сказал»; «Надо так сказать»; «Скажем лучше»; «Повтори».

Нельзя, однако, увлекаться подобными приемами, особенно в отношении обидчивых, нервных детей, так как в этом случае они дергают ребенка, досаждают своей назойливостью и, вызывая у него отрицательные эмоции, могут полностью затормозить речь. Также вредно поправлять их в моменты повышенного увлечения чем-либо: или господствующий очаг возбуждения

(доминанта) затормозит поправки, или требуемая ломка стереотипа вызовет чувство недовольства.

Вообще же в логопедической работе должно использовать приемы, вызывающие у ребенка положительные эмоции: одобрение, похвалу, поощрение, т. е. положительные раздражители. Когда подражание целому слову безуспешно, мы выделяем неправильный звук и обучаем ребенка произношению этого звука. В трудных случаях работаем над каждым из элементов звука (над артикуляцией, выдохом, звучанием), без резкого разрыва одного с другим, а затем синтезируем их в звук и снова включаем его в живую речь и упражняем в ней. Только здесь он получает «путевку в жизнь», так как одна выработка изолированного звука, хотя бы и совершенного, не всегда обеспечивает внедрение его в самостоятельную речь и правильный синтез с другими звуками. Этот аналитико-синтетический метод опирается на учение И. П. Павлова и состоит из «первичного разложения целого на части, единицы и затем снова постепенного сложения целого из единиц, элементов»¹.

Помимо произносимого педагогом звука или слова как своеобразного подкрепления, «подкормки» рефлекса, употребляются и другие раздражители, условно связанные с основным звуковым раздражителем, как-то: показ беззвучной артикуляции, словесные указания произнести первый, второй звук слова, поднять кончик языка. Успеху работы будут способствовать всякого рода поощрения².

При обучении, правильному произношению встречаются два рода недостатков: полное отсутствие звука (*ука* вместо *рука*) или искажение его (*лука* или *гука* вместо *рука*). В первом случае в головном мозгу полностью отсутствуют или заторможены определенные условнорефлекторные связи. Их надо соответственно заново образовать или растормозить. Во втором случае неправильные условные связи надо затормозить с одновременным образованием новых, правильных связей.

В процессе устранения недостатков речи используется компенсация. При нарушении функции одних анализаторов привлечение раздражителей других анализаторов создает возможности образования нужных речевых связей (создание новых или вос-

¹ И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. III, ч. 2, изд. АН СССР, стр. 164.

² А. Г. Иванов-Смоленский различает 6 механизмов корковых замыканий и столько же методов приведения их в действие. Из них в логопедии пользуются: 1) подражанием (безусловным и условным); 2) сочетанием раздражителя с словесным приказом, после чего действует один этот раздражитель, например показ рукой артикуляции звука (кисть руки «чашечкой»); 3) сочетанием раздражителя с словесным приказом, после чего действует один словесный приказ, показывая на себе артикуляцию *ш*, приказываем: «Подними кончик языка кверху», после чего ребенок поднимает язык по одному приказу; 4) моторной инструкцией, например пальцем или шпатель, поднимаем кончик языка кверху до положения звука *ш*, после чего, услышав звук, ребенок сам «активно» поднимает язык.

становление и укрепление старых). Такое замещение (компенсация) происходит благодаря чрезвычайной пластичности, приспособительности коры мозга, связанности и взаимодействию ее функциональных структур и анализаторов.

Для образования новых речевых связей используются наиболее эффективные в данном случае анализаторы. Нередко нормально слышащие дети неправильно произносят некоторые звуки потому, что не различают их на слух (у них не развит элементарный или фонематический слух). Тогда на первых порах преимущественно пользуются зрительным анализатором, т. е. показывают ребенку артикуляцию звука и одновременно произносят звук. Таким образом, на основе зрительных раздражителей, которыми ребенок до этого в речи мало или совсем не пользовался, образуются новые, правильные зрительно-двигательные и связанные с ними слухо-речевые рефлексы. Не рекомендуется в старшей группе на первых порах предлагать ребенку, у которого неправильный звук уже прочно закрепился, повторять его за собой по слуху («Скажи ш»). Этот раздражитель (звук ш) вызывает, естественно, выработанный и упрочившийся у ребенка порочный динамический стереотип — звук с или ть, или нечто подобное звуку ш. Сначала надо показать ребенку правильную артикуляцию и предложить, сохраняя ее, произнести соответствующий звук. Это проводится примерно так. Воспитатель говорит: «Подними язык вверх, вытяни губы вот так, а теперь дуй на язык. Вот и получилось ш. Повтори». Прием только повторения звука вслед за воспитателем требует излишне много времени.

При обучении произношению необходимо следить, чтобы условный раздражитель (произнесение или показ артикуляции педагогом) предшествовал произнесению звука ребенком. В противном случае, когда мы поправляем уже неверно произнесенное, старые неправильные связи еще больше закрепляются и задерживают появление правильного звука. Длительное применение такого порочного приема может превратить положительный раздражитель в тормозной: ребенку надоедают назойливые поправки педагога, и он отказывается произносить требуемый звук. Если же ошибка допущена, приходится пользоваться и таким приемом.

Вначале ребенок не отличает новый звук от некоторых сходных с ним и путает их. Например, усвоив звук ш, ребенок на первых порах говорит *шани, шаши* и т. п. вместо *сани, часы*. Уточнение, дифференциация нужного звука достигаются сопоставлением его со смешиваемыми звуками, причем правильное употребление его постоянно подкрепляется положительным раздражителем со стороны воспитателя. В данном случае подкреплением служит подчеркивание своим произношением звук ш. Удачное произношение ребенком звука ш учитель одобряет словом, улыбкой, жестом (кивком головы).

Так как близкие раздражители легче генерализуются, т. е. сходные артикуляции смешиваются, то нельзя начинать работу с тонких дифференциаций — это трудно, возможно смешение звуков и срывы (ребенок нервничает, отказывается говорить). Надо сначала сопоставлять звук с более отдаленным от него, постепенно переходя к более сходным с ним звукам. Например, чтобы дифференцировать вновь усвоенный звук ж, который в произношении звучал приблизительно к другим звукам (*сюк, сук, зюк, тюк, тук* вместо *жук*), надо сначала сопоставить ж с т, затем с с и, наконец, с з. Вначале дифференцирование достигается медленно, затем скорее; к концу, в период наиболее тонких дифференцировок, оно снова замедляется из-за трудности процесса. Торопить ребенка в этот период вредно. Но, если ребенок при первой же пробе легко отличает близкие между собой по артикуляции звуки, следовательно, дефект не особенно глубок, то в таком случае не надо искусственно упражнять ребенка в грубых сопоставлениях. Процесс дифференциации труден, поэтому воспитатель должен проявить здесь должную внимательность, неторопливость. В тяжело поддающихся исправлению случаях следует использовать, кроме слухового анализатора, и зрительный, и кожный, и тактильно-вибрационный. Надо показывать различие артикуляции ш и с перед зеркалом (ребенок сам себя контролирует лучше), ощущением выдоха на руку, а при обучении произношению ш и ж и через прикосновение рукой к гортани при их произношении. Вообще, учитывая взаимодействие разных анализаторов, следует при обучении речи пользоваться, смотря по надобности, многими из них: слуховым — как ведущим, зрительным (показ артикуляции), тактильно-вибрационным (ощущение рукой дрожания гортани), осязательным (ощущение пальцами положения вытянутых губ при у, например, или поднятого кончика языка при ш), кинестезическим (ощущение поднятия спинки языка при к и г). Большое число анализаторов обеспечивает более быстрое образование звука и, главное, большую устойчивость его.

В соответствии с законами дифференциации, когда приходится иметь дело с недочетами нескольких звуков, прежде надо обучать звукам наиболее физиологически отдаленным один от другого, начиная с более простого из них. Например, сначала обучают губным звукам (*п, б, м*), затем заднеязычным (*к, г, х*), потом переднеязычным (*с, з*) и т. п. Раздражения в таких случаях идут в мозг от разных органов речи, от разных частей их, по разным нервам, что облегчает дифференциацию. В дальнейшем звук дифференцируется более тонко уже в пределах только своей гоморганной¹ группы звуков.

Образование точных звуковых рефлексов общепринятым ме-

¹ Гоморганными называются звуки, имеющие однотипные артикуляции: т, д, н, л; к, г, х, й; ш, ж, ч, щ; с, з, ц; р, л; п, б, м; ф, в.

тодом многократных повторений звука за воспитателем, без сравнения со сходными звуками, идет значительно медленнее, дает менее точные и устойчивые результаты. Этот процесс более утомителен и иногда заканчивается срывом. При этом отрицательный тормозной раздражитель при частом употреблении может превратиться в положительный и вызвать прежнее неправильное произношение.

Нельзя задерживаться на демонстрации порочного звука, часто напоминать о нем, так как угашенный рефлекс растормаживается и затормаживает вырабатываемый новый условный рефлекс. На этом основано педагогическое правило: не допускать повторения ошибок и самому не демонстрировать их. Сопоставление нового правильного звука с его искажением допустимо только при условии многократного повторения правильного произношения как сильного раздражителя (подкрепляется похвалой и т. п.) и затормаживания прежнего порочного звука осуждением и более редким употреблением его.

Чем чаще повторяется еще не вполне упроченный звук без подкрепления, исправления его другими людьми, тем быстрее его правильное произношение забывается. При этом могут исчезнуть и другие, еще не автоматизированные новые для ребенка звуки, особенно же сходные с забытым.

Поэтому на первых порах надо поддерживать новые звуки всеми средствами, а не предоставлять малышу произносить их без подкрепления и контроля. В этом отношении большую опасность представляют домашние задания, которые не контролируются старшими.

У каждого ребенка имеется свой предел нормальной возбудимости мозга. При нарушении этой нормы раздражителя нервной клетки не только сама переходит в тормозное состояние, но и влияет на другие клетки и раздражители, то затормаживая, то возбуждая их в силу иррадиации и индукции. Вот почему в логопедической работе нельзя пользоваться слишком сильным голосом, слишком утрированной артикуляцией. Например, при излишне напряженной артикуляции вместо звуков *с*, *р* получается смягченное с шипением *ш* или с грубым рокотом *р*. Поэтому же чрезмерное напряжение одних органов речи ослабляет (тормозит) действие других, функционально связанных с первыми. Так, в процессе озвончения глухих согласных излишнее напряжение артикуляции тормозит голос и, наоборот, слишком громкое произношение снижает четкость артикуляции («бубнящая» речь). Излишне обильный выдох ослабляет голос.

И. П. Павлов установил, что в состоянии голода, утомления, сильных переживаний резко ослабевает торможение и усиливается возбуждение. В таком состоянии у детей, если новые речевые стереотипы еще не автоматизированы, снова появляются старые (картавость, шепелявость, заикание). В подобных случаях необходимо поддерживать новые речевые рефлексы подка-

зом, напоминанием и т. п. Логопедические занятия при таком состоянии ребенка проводить нельзя.

Чем сложнее динамический стереотип (слово, звук), тем труднее он усваивается. Когда же он усвоен, то достаточно действия одного из его раздражителей, чтобы он полностью снова возник. Старый, неподкрепляемый стереотип некоторое время удерживается в коре мозга, затем постепенно уступает место новому, подкрепляемому.

Так, если звук *ш* вызывался вначале такими раздражителями, как произнесение воспитателем этого звука, показ артикуляции (перед зеркалом) и имитация движения языка рукой, то впоследствии достаточно только такого движения руки, чтобы ребенок произнес этот звук. Но когда один из группы новых раздражителей стереотипа некоторое время не применяется, а затем вновь пробуются, то возникает старый стереотип. Таким образом, разные динамические стереотипы (правильные и неправильные слова и звуки) как бы наслаиваются один на другой и взаимно соперничают. Следовательно, для закрепления нового слова или звука требуется систематическая тренировка их.

Выработка, закрепление и сохранение стереотипа требуют значительного напряжения клеток коры полушарий. Иногда дети с большим трудом усваивают некоторые более сложные звуки и звуко сочетания. Чаще всего это бывает у детей неуравновешенных, слабонервных. В подобных случаях полезны перерывы в занятиях на несколько дней. Обучать новому звуку и закреплять его следует преимущественно в слове, в связной речи. Это объясняется установившимися в стереотипе связями, благодаря которым исчезнувший вне слова новый звук сохраняется в слове.

Обучение правильному звуку, «шлифовка» его в слове и связной речи обосновываются также и слабостью дифференцированного торможения, которое при быстрой смене звуков уступает уподобляющему воздействию возбуждения от смежных звуков. В результате этого звуки в слове часто произносятся иначе, нежели изолированно (ср. звучание *с* в словах *сани* и *сумка*, а также произношение *зделал*, *ниский*, *путник* вместо *сделал*, *низкий*, *путник*). Одновременно, во избежание нарушения точности, индивидуальности звука, необходимо упражнять ребенка, используя игровые приемы, и в произнесении его изолированно, однако без злоупотребления такой тренировкой.

Надо прочно закрепить вновь выученный звук (автоматизировать его в речи), а затем переходить к улучшению других звуков. Недостаточной автоматизацией объясняется и переупотребление нового звука. Следует также бороться со слишком быстрой речью (во избежание искажения звуков под влиянием их взаимодействия).

Чтобы предупредить угасание звука, следует чаще подсказывать правильное произношение его, подкреплять его живым примером окружающих. В этих случаях нередко помогают другие раздражители, так или иначе связанные с этим звуком, например, напоминание о необходимости говорить правильно, установка окружающих на ясную речь ребенка, их требовательность в отношении произношения и, наконец, установка самого ребенка на определенного собеседника. Например, с детьми в саду или в семье ребенок, уже усвоивший звук *ш* и *ж*, говорит еще по-старому, т. е. шепеляво; но стоит увидеть ему своего воспитателя, чтобы шепелявость исчезла: стереотип восстанавливается по одному из своих раздражителей. Прочно усвоенные звуки обычно не угасают и без применения в дальнейшем специальных «подкормок», потому что дети обильно получают их в повседневном речевом общении с окружающими, во время слушания радио, в детском театре и т. д.

Изложенным объясняется, почему при более или менее разных первоначальных успехах в овладении определенным звуком у одних детей он удерживается, у других пропадает.

И. П. Павловым установлено, что можно выработать условный рефлекс на кинестезический условный раздражитель, т. е. на определенное пассивное сгибание в той или иной части тела. На этом основании мы иногда придаем пальцами губам, языку, нижней челюсти ребенка нужное для данного звука положение, движение, связывая последние сначала со своим произнесением этого звука, а через несколько проб с произнесением ребенка. Устанавливается условная связь между кинестезией звука и его слуховым раздражителем. Например, для получения четкого у мы пальцами слегка округляем и вытягиваем губы вперед; для получения *ш* приподнимаем шпателем, ручкой ложечки кончик языка и заставляем дитя повторить за собой требуемый звук. Несмотря на научную оправданность таких пассивных движений, в логопедической работе следует предпочесть активные движения, обеспечивающие более дифференцированные и стойкие артикуляции. Пассивными движениями пользуемся лишь в редких случаях как подсобными приемами.

Каждому воспитателю хорошо известно, как иногда трудно переделывается укрепившийся речевой навык. Причина трудности переделки прочно выработанных условных рефлексов, положительного в тормозной и наоборот, состоит или в возникновении повышенной сопротивляемости торможению при переделке раздражительного процесса и тормозной, или его засилье над ослабленным тормозным процессом. Одновременно в одном и том же пункте коры происходит сшибка, столкновение этих процессов. Поэтому переделка является самой высшей мерой напряжения нервной силы. Вот почему трудно переделать *л* губное в язычное *л*, *с* в *ш* и легче обучить новому звуку, чем переделывать искаженный. Результаты переделки получаются бы-

стрее и прочнее у детей с сильной нервной системой, у слабых — медленно, часто с рецидивами.

Затормаживание неправильных звуков при их переделке требует выдержки, настойчивости, эмоционального подъема, уверенности в успехе, в своих силах. Это создается примером и авторитетом воспитателя. Всякое новое подчеркивание старых отношений может вызвать рецидив. Ребенок, овладевший звуком *р*, услышав картавую речь, начинает снова картавить. Заторможенные старые связи под воздействием привычных раздражителей восстановились, старый рефлекс растормозился и затормозил новый. Иногда для этого достаточно привычной обстановки, в которой ребенок говорил картаво.

Условные рефлексы можно образовать не только опираясь на качество или абсолютную величину раздражителей, но и на их отношения, например на отношение прерывистости (раздражители — высота или тембр нот — изменяются, а интервалы между ними сохраняются). Такие рефлексы гораздо сильнее рефлексов, опирающихся на качество раздражителя. Благодаря «рефлексу отношения» возможен широкий перенос опыта в новые условия. Например, ребенок, усвоивший в результате обучения звонкое произношение звука *б*, сопоставленного с звуком *п*, начинает сразу звонко произносить и звуки *г*, *д*, сопоставив их с *к*, *т*; усвоив сочетание *ба*, самостоятельно овладевает сочетанием *га* и т. п.

Для эффективного использования рефлекса отношений надо тщательно отрабатывать его, прочно закреплять. Тогда только возможен перенос отношений с одних раздражителей на другие.

Во всех случаях обучения результаты закрепляются упражнениями до автоматизаций произношения новых звуков или их сочетаний. Автоматизация звука — это завершающий этап обучения: произнесение звука не сопровождается обдумыванием движений языка, губ и пр. Процесс звукопроизношения в этом случае протекает без особого напряжения.

При автоматизации звуков путем длительной и разнообразной тренировки в связной речи в коре больших полушарий между определенными пунктами раздражений устанавливается прочная связь. Тогда звуковые рефлексы могут удерживаться в течение месяца и ряда лет без дальнейшей тренировки и подкреплений.

Все речевые движения в логопедической работе следует проводить ритмично, избегая неорганизованности в них, так как ритм в жизни организма имеет громадное регулирующее значение.

Непонимание изучаемой речи вызывается неправильным взаимодействием второй сигнальной системы с первой. Нередко это порождает не только пустословов и болтунов, как об этом говорил И. П. Павлов, но и ведет к неправильному произношению слов.

Успех в значительной мере обеспечивается положительными эмоциями, переживаемыми ребенком в процессе логопедических занятий. «Если исключить эти эмоции, то кора лишается главного источника силы» (И. П. Павлов).

Так как логопедия — специальный раздел общей педагогики, то в некоторых случаях общее и специальное настолько переплетаются, взаимопроникают, что различие между ними почти полностью стирается. Это имеет место, например, при преодолении возрастных особенностей речи дошкольников. Оно отчетливо проявляется в случаях патологического косноязычия и заключается: 1) в применении особых методических приемов и упражнений, обычно не употребляющихся в массовых детских садах; 2) в использовании специально подобранного речевого материала; 3) в выделении особого времени и детей для этой работы и 4) в привлечении в некоторых случаях специальной врачебной помощи.

В подавляющем большинстве случаев воспитателю приходится иметь дело с возрастными своеобразиями речи и, следовательно, в нужных случаях умело использовать во всех видах педагогической работы и некоторые логопедические приемы и подходы, без ущерба для основного занятия. В этом плане особенно широко коррекция несовершенств речи органически, незаметно для ребенка внедряется в обязательные занятия по развитию речи и в другие плановые занятия и игры, однако без нарушения их целевой установки. Например, рассказывая детям про курочку рябу и зная, что некоторые из них не произносят звук *ч*, воспитатель предлагает поиграть в «курочку» (подготовить игрушки-курочки или картинку с курочками). Воспитатель говорит вместе с детьми: «Курочка, курочка, снеси и нам яичко. Курочка снесла яичко. Спасибо, курочка! Цып-цып-цып!» Или говорит: «Курочка снесла яичко, а гусь? воробей? аист? ласточка?» (чередуются звуки *ч* и *ц*). Воспитатель, произнося подчеркивает эти звуки. Можно поиграть в соответствующее речевое лото. Таким образом, у ребенка будет развит фонематический слух и более четкая артикуляция звука *ч*.

Можно в подходящих условиях предложить ребенку, хорошо произносящему этот звук, произнести слова *курочка*, *яичко* и плохо выговаривающим его сказать так, как вызванный ребенок. Подобным же образом можно включить в то или иное обязательное занятие подходящую песенку, стишок и т. п.

Примером использования для усвоения правильного звука *р* может служить использование занятия по формированию грамматической стороны речи. Воспитатель: «Какого цвета платье у этой куклы?» — «Красного». — «Есть ли такое красное платье у другой куклы?» — «У другой куклы, Раи, нет красного платья». — «Наденем и на куклу Раю красное платье. Чему будет рада Рая?» — «Рая будет рада красному платью».

В логопедических целях широко используются и свободные, по выбору ребенка, занятия. Наблюдая над деятельностью ребенка, воспитатель умело направляет его, помогает выбрать материал или игрушку, в названиях которых имеется дефектный звук, допустим *ч*. Пример: «Вот!» — радостно восклицает малыш, протягивая воспитателю красный мяч. «Какой хороший красный мяч, — в тон ему отвечает воспитатель и спрашивает: — Кто купил тебе мяч?» — «Мама». — «Добрая мама купила Колемяч». — «Красный мяч... мама, мяч, мяч», — повторяет ребенок.

В игре воспитательница, видя вяло играющих детей младшей группы, берет петуха (игрушку), имитирует взлет на забор (стульчик), произносит «ку-ка-ре-ку» и говорит: «Это он курочек домой зовет, помогает бабушке. Она давно их зовет домой: «цып-цып-цып». А курочки бегут к петушку и кричат: «ко-ко-ко». Дети оживляются, подносят к петуху своих курочек и подражают произносимому воспитательницей. Так же продолжают и дальше.

На прогулке осенью имитируют шелест листьев под ногами, летом — шум листьев на деревьях (*ш*), жужжание жуков (*ж*), пение комаров (*з*).

На занятиях лепкой, рисованием, вырезыванием, например, ребенок подбегает к воспитательнице и с восторгом, показывая свое произведение, заявляет: «У меня шабака». Воспитательница спрашивает у рядом сидящего Миши (он произносит звук с правильно): «Что ты лепишь?» — «Собаку». — «Да, Миша слепил себе собаку». Или: «Ты хорошо нарисовал паровоз, какая труба красивая!» «Чем ты режешь?» — «Я режу ножницами».

В зависимости от индивидуальных недочетов речи спрашивают: «Что это нарисовано?» — «Трава». «Да, это трава. Хорошая трава. Вот как у меня лежит язык, когда я говорю «трава» — ррр... (Показывается артикуляция *р* при открытом рте.) А у тебя? Попробуй!»

Полезно связывать речь с музыкальными занятиями, пением (особенно при заучивании текста), с гимнастикой. Например, во время гимнастики в младшей группе, когда «паровоз» двигает согнутыми в локтях руками вперед — назад, дети произносят звук *ш-ш-ш*.

Но больше всего можно в этом плане сделать на занятиях по развитию речи. Планирование логопедических занятий на каждый день увязывается с планированием занятий по развитию речи, особенно с учетом проходимого речевого материала.

Для устранения недостатков звука *щ* воспитатель на развитии речи по картинке показывает такую, рассказывая по которой ребенку придется многократно слышать и произносить этот звук. «Кто это?» — «Щенок». — «Смотрите-ка, ошейник с колокольчиком у кого?» — «У щенка на шее» (смеются). — «Этот мальчик надел на шею и подвизал колокольчик щенку. Зачем он это сделал?» Дети отвечают. «С кем мальчик пойдет гулять?» — «Со

щенком». — «Да, мальчик пойдет гулять со щенком. Мальчику и щенку будет весело».

Праздники, в том числе и дни рождения товарищей, родных, представляют благоприятные условия для логопедической работы: 1) при подготовке к ним стишков, хороводов, песенок, загадок особенное внимание уделяется чистоте и правильности речи; 2) участие в выступлениях стимулирует ребенка к лучшему произношению и поощряет его в дальнейшем к исправлению речевых недостатков.

Как и всякие виды работы в детском саду, так и логопедическая работа должна заблаговременно четко планироваться на основе данных проверки состояния речи каждого ребенка и его возможностей. Помню указания в плане, над каким несовершенством речи у данного ребенка будет производиться работа, отмечается нужный речевой материал, игры и наглядные пособия, а также время и вид основного занятия, в которое включается коррекция речи. Планирование на каждый день формирования произношения увязывается с планированием занятий по развитию речи, с тщательным учетом проходимого речевого материала.

В раздел «Игры» включаются речевые игры; в раздел «Родной язык» вносятся и занятия по устранению определенных недостатков произношения, плавности речи и т. п.; в разделе «Музыкальное воспитание» полезно использовать специально подобранные песенки, в которых часто повторяются неправильные или уже закрепленные звуки, речевые упражнения с движением под музыку (для заикающихся, для монотонно говорящих).

Также планируется и работа с родителями: консультации и привлечения их к делу правильного формирования речи (сроки посещения семьи и темы бесед с родителями, темы выступлений на групповых собраниях родителей и т. п.).

При планировании обеспечить повторение новых речевых навыков.

При этом следует каждый раз видоизменять содержание повторяемого материала. Например, после произнесения *р* в слове или связном тексте, поется песенка без слов, с произнесением только звука *р*, затем маршировка с произнесением стихотворения, далее поется песенка под музыку и т. д.

Как и по другим видам работы в детском саду, и в разделе преодоления недочетов речи следует ежедневно учитывать достигнутые результаты, отмечать особенно удачные методические приемы и пр.

При выборе методов предупреждения и устранения недостатков речи надо учитывать не только сильные и слабые стороны ребенка, но и физиологический закон, что при любом расстройстве речи имеются не только повреждения, но и противодействия ему со стороны организма в целом и отдельных органов (в основном — головного мозга). Воспитатель должен опираться на это

сопротивление и поддерживать его. Например, при тугоухости ребенок усиленно прислушивается к речи окружающих, всматривается в их артикуляцию. Воспитатель помогает ему в этом.

Методы надо соотносить с природой недочета речи (возрастного, социального или патологического, легкого или тяжелого) и со степенью трудности преодоления его, с речевыми возможностями дошкольника разных возрастных ступеней, с его личностью в целом.

Опыт показал, что, например, возрастные особенности дыхания, голоса и произношения легких звуков (гласных и согласных *п, б, в*, а также *с и з* при замене их звуками *ф, в, т*) можно с успехом преодолеть уже в младшей группе. Однако «можно» не значит «обязательно» для всех детей во всех случаях. Это замечание относится к оглушению звонких согласных звуков и межзубным или смягченным согласным *т, д, с, з, ц, ш, ж, щ*, а также губному *л* — в средней группе. Недостатки же произношения *р* и *л*, когда последний произносится только мягко, а также боковых свистящих и шипящих согласных преодолеваются с достаточной настойчивостью преимущественно в старшей группе. Вообще же по мере сил ребенка работа над чистотой произношения ведется с младшей группы и над всеми звуками.

Что касается патологических недостатков речи, то заикание следует изживать с младшей группы; гнусавость, картавость (при аномалии языка) — в средней. При этом надо соблюдать особую осторожность, работать не торопясь, требования к ребенку предъявлять постепенно, учитывать советы врача в случаях, требующих медицинского вмешательства.

Вообще же точных рецептурных указаний на каждый конкретный случай дать нельзя: характер и успех логопедической работы в значительной мере определяются индивидуальными особенностями ребенка и условиями его жизни.

Основным методом устранения недочетов речи, как и при ее развитии, является подражание. Оно осуществляется в разных видах.

1) Совместное с воспитателем произношение: «Дети, будем вместе говорить», или: «Дети, слушайте, сначала я скажу, а потом скажем это вместе».

2) Повторение: «Я скажу, а все повторите», после чего: «Будем повторять по одному, кого вызову». Здесь очень важно, что дети привыкают вслушиваться в речь окружающих — у них развивается слуховое внимание, обеспечивающее правильное произношение, улучшается и память. После усвоения точного произношения звука он закрепляется в самостоятельной речи: сначала ответы по картинкам, игрушкам и т. п., а затем самостоятельное рассказывание на заданную тему (последнее преимущественно у детей старшего возраста).

Логопедическая работа осуществляется в форме обучения. Само же обучение проходит преимущественно в виде специаль-

ных групповых игр, так как детский возраст — возраст игр. Игра, как известно, в высшей степени активизирует ребенка к разговору и служит, таким образом, прекрасным средством совершенствования его речи. Первое место здесь занимает игра в куклы, с которыми «дети охотно и непринужденно разговаривают» (Н. С. Шмидт). Также они любят разговаривать по телефону. Воспитателю остается только целенаправленно руководить игрой, подсказывая нужный речевой материал. В игре дети охотно, легко и быстро, часто незаметно для себя, усваивают правильное произношение звуков, на что потребовалось бы вне игры много времени и усилий. Такая легкость образования речевых рефлексов в игре обуславливается эмоциональностью ребенка. Перед игрой в старшей группе полезно указать на цель ее: «поучимся хорошо говорить звук р». У некоторых детей проверяется результат игры. Иным из них, не прерывая игры, оказывается помощь напоминанием, показом артикуляции и т. п.

Дети, усвоив новое слово, многократно повторяют его, играют им, бессознательно стремятся овладеть четким произношением. Этим самым они учатся тонкостям родного языка. В игре, как и в самостоятельной деятельности, дитя, как установлено психологом З. М. Истоминой, более успешно (в полтора-два раза) запоминает предложенное ему слово, чем по прямому заданию повторить его. Игра занимает большое место при закреплении (автоматизации) звуков, требующем многих повторений, что утомляет детей и надоедает им. Во избежание этого и игры также разнообразятся.

Для логопедической работы можно использовать любые виды игр, применяемых в детских садах. Широко привлекается игрушка. Воспитатель, например, дает игрушки, подходящие для тренировки в данных звуках или словах, сам их рассматривает, начинает играть с двумя-тремя детьми и вовлекает в игру других.

При проведении дидактических игр должно считаться с индивидуальными особенностями детей, слабым давать более легкий речевой материал, сильным — более трудный, робких подбадривать, бойких подзадоривать, слишком резвых притормаживать. При подборе этих игр надо учитывать элементы занимательности, интерес к ее содержанию («душу» игры, как указывала Н. К. Крупская) и ясность цели. Игры полезны лишь тогда, когда доставляют детям радость, удовольствие.

«Игра... без активной деятельности — всегда плохая игра» — нельзя забывать этих слов Макаренки. Игра увлекает, если она связана с выдумкой, сообразительностью, с применением усилия, которыми ребенок выделяется от других.

В подвижных играх, которые чаще практикуются, чем настольные, важно наблюдать за одновременностью произношения элементов речи с движениями тела. Эта координация достигается

личным примером воспитателя, словесной командой, дирижированием рукой, хлопками, музыкой¹.

Примером настольных игр является речевое лото, домино, настольный кукольный театр «Чья тень?». Один показывает, выбирая из стопки, картинку с силуэтом (тенью) какого-нибудь животного и издает соответствующий ему звук, а другой называет это животное и покрывает его полное изображение «тенью».

Для речевых игр следует пользоваться уже пройденным программным материалом по развитию речи. Тогда игру легче, скорее можно организовать, и она становится более осмысленной, интересной. Рекомендуются всякого рода инсценировки с диалогами, песенки, хороводы, в которых часто произносится нужный звук. Последний должен произноситься четко, подчеркнуто. Для конкретизации содержания игры, связи с окружающей действительностью полезно предварительно показать соответствующие картинки, например: «Поезд в пути» (ч-ч-ч), «Паровоз выпускает пар» (сссс), «Поезд идет по мосту» (ох, страшно). Детей, поставшихся выполнить требования игры, следует одобрить, похвалить.

В играх на заканчивание названного воспитателем слова или произнесение детьми первой части слова с заданным звуком полезно предварительно объяснять детям на примере, как слово делится на части и как из этих частей составляется слово. Для этого детям показывают рисунок розы, в котором правая половина нарисована силуэтом, а левая красочно. Воспитатель произносит слог *ро* и закрывает левую половину цветка, произносит *за* — правую. Затем дети произносят эти слоги, в зависимости от закрываемой воспитателем части цветка. Таким образом, дети постигают сущность игры в слова. Для повышения интереса иногда на колени отгадчика одновременно с произнесением слога воспитатель бросает платок. Некоторые игры проводятся под музыку, но чаще всего под пение воспитателя.

Особенно широко применяются: а) речевое лото и речевое домино; б) игры для старшей группы на придумывание слов с трудными звуками, на подстановку пропущенных слов, на заканчивание, на заучивание длинных слов (*этажерка, электричество*); в) игры с произнесением имен: детям предлагается провести игру, при которой один из них, называя по имени остальных (часто в именах встречаются искаженно произносимые звуки), назначает им роль в игре. Например: «Саша — волк, Роза, Галя, Женя — гуси» и т. д. Воспитатель следит за правильным произношением имен, например: *Паша* (при *п* губы плотно сомкнуты), *Феня* (при *ф* нижняя губа слегка закусывается), *Зина* (при *з* зубы обнажаются, губы — на улыбку), *Галя* (при *г* язык плотно прижимается к небу), *Роза* (при *р* кончик языка дрожит); г) игры

¹ В известной мере можно использовать брошюру В. А. Гринера «Логопедическая ритмика для дошкольников», Учпедгиз, 1951.

в звукоподражание животным и явлениям природы: «Кто лучше?», «Как петушок поет?», «Шум листьев» и пр.

Нельзя забывать, что человеческая речь, ее звуки принципиально отличаются от звуков, издаваемых животными, тем более от шума неживой природы¹. Ребенок усваивает речь подражанием речи людей, а не мычанию коровы или пыхтению паровоза. Поэтому, побуждая детей прислушиваться к звукам природы и животных и имитировать их, воспитатель сам оформляет попытки детей собственным четким произношением подходящего речевого звука. Следовательно, дети подражают звукам животных опосредствованно, через речь воспитателя.

В случае проигрыша дети под хлопки рук произносят несколько раз изучаемое слово, слог, звук или же выполняют другое подобное задание.

Игры особенно полезны в логопедической работе, так как в них наиболее активно проявляются отношения детей, отношения же чаще всего выражаются в слове и действии. Речевые игры в первую очередь полезны для заикающихся детей: игра приучает ребенка к психическим усилиям, к преодолению страха (Макаренко) и, принося ребенку радость, помогает ему преодолеть свою застенчивость, робость (например, когда в драматизации он, «спрятавшись за героя», изображает персонаж с большой искренностью и глубиной (А. И. Сорокина)).

Одновременно с речевой игрой широко используется в логопедических занятиях чтение наизусть потешек, стишков, в тексте которых имеются нужные звуки, а также чтение и рассказ воспитателем произведений художественной литературы. Для повышения интереса детей рекомендуются следующие приемы обогащения содержания текстов.

1. Воспитатель показывает картину, рассказывает по ней, а затем дети заучивают новый стишок, загадку, потешку, связанную с содержанием картины.

2. Детям показывается картина — дети произносят уже заученное («Я покажу картину, а вы скажите к ней стишок»).

3. Воспитатель рассказывает, предлагает детям найти к рассказанному картину и прочитать к ней стишок («Угадайте, по какой картине я расскажу, а потом прочитайте к ней стишок»).

4. Дети читают стишок, а воспитатель угадывает к нему картину, т. е. показывает ее и рассказывает по ней («Вы скажите стишок, а я отгадаю картину и расскажу про нее»).

В такой работе со стихами не только повышается интерес и активность детей, но и активизируется мышление ребенка, оно обогащается знаниями. Картинки должны соответствовать содержанию стихов.

¹ Звуки животных вполне стереотипны для каждого вида, неизменно связаны со средой и не изменяются при новых условиях (проф. Бунак). Для точной имитации обязательно одинаковое строение звукопроизводящего аппарата или длительная тренировка (артисты цирка и т. п.).

Удачные картинки, умело предложенные ребенку, помогают ему вспомнить знакомый стишок, сказку, виденное и побуждают к разговору, рассказыванию. Н. С. Шмидт приводит ряд интересных наблюдений над четырехлетками, вяло игравшими, скучавшими, которые после показа им подходящей картинки оживлялись, активно включались в игру, разговаривали с игрушками, произносили им стишки и т. п. Картинка содействует совершенствованию речевых навыков («Дошкольное воспитание», 1959, № 6). Конечно, для логопедической работы надо подбирать соответствующие картинки.

Особенно вдумчиво нужно относиться к использованию отдельных отрывков художественных произведений. Надо, чтобы такой отрывок представлял собой как по содержанию, так и по форме понятное и интересное ребенку законченное целое. Интерес содействует более быстрому восприятию, прочности запоминания и легкости воспроизведения речевого материала.

Стишки и рассказы часто используются для драматизации и игр. Примером такого использования художественной литературы в логопедических целях в младшей группе может послужить рассказ К. Д. Ушинского «Петушок с семьей». Рассказывание этого текста помогает детям усвоить и закрепить звук *к* (*ку-ка-ре-ку, ко-ко-ко, куд-куда*). В таком же плане заучивается стихотворение А. Барто «Лошадка» (цокание во время игры для подготовки языка к произнесению звука *ц*).

Обычно в младшем и среднем возрасте стишки произносятся всей группой, а в старшей группе — только имеющими речевой недостаток.

Включение новых звуков в повседневную речь требует от воспитателя большой, напряженной бдительности и постоянного прислушивания к произношению ребенка (должен выработаться павловский «сторожевой рефлекс» на всякое нарушение произношения). Для закрепления, автоматизации звука следует создавать для ребенка такие условия, чтобы новый звук в течение дня произносился не менее 10—20 раз.

Воспитатель во время игры или разговора особенно следит за произношением изучаемых звуков теми детьми, которые искажают их, и показом артикуляции, напоминанием прежних указаний помогает им овладеть правильным произношением.

Если ребенок в игре или в стихах произносит слово неправильно, то воспитатель сам повторяет его правильно, подчеркивая нужный звук (ребенок: «У меня *шапка*», воспитатель: «Да, у тебя *шапка*, новая *шапка* у тебя»). Иногда он отводит того или иного в «мастерскую» (уголок с зеркалом), где индивидуальными приемами, обычно простым показом перед зеркалом, поправляет произношение. К «мастерской» прибегают чаще в старшей группе, реже в средней, притом с более развитыми детьми. Одновременно надо бороться с крикливой речью, с чрезмерным или малым открыванием рта.

Для закрепления речевых стереотипов одна и та же игра проводится многократно, но во избежание скуки — в разных вариантах.

Очень важно внимательно следить за самостоятельным появлением у ребенка нового звука в слове. Надо подхватить это слово, закрепить в нем новый звук, а затем перенести его в другие слова.

Учитывая сказанное о связи речи и ее недостатков, особенно если они сложные, с личностью ребенка, его опытом и окружением, при обучении речи надо обязательно изменять логопедические методы и педагогические подходы в зависимости от изменения условий и воздействия на ребенка окружающих. Нельзя превращать логопедические занятия в сухие, оторванные от личности и жизни ребенка упражнения, заменять живой педагогический процесс нудной дрессировкой.

Нередко ребенок не слышит своих речевых недостатков и иногда даже с обидой протестует против обучения правильной речи. В этом случае в старшей группе воспитатель произносит подходящие слова или фразу и предлагает ребенку внимательно прислушаться к ним, а затем спрашивает, может ли он так сказать. Когда ребенок в результате попыток повторить эти слова поймет свой недочет, проводится с ним маленькая беседа, побуждающая к преодолению недостатка. Например: «Будешь лучше выговаривать слова, я, мама, Витя сразу пойдем тебя и сделаем, что ты попросишь. Мама будет рада, что сыночек ее хорошо говорит. Все мы будем рады. Скоро научишься правильно говорить. Будешь на елке стихи рассказывать».

Сюда же относятся охотное удовлетворение просьб, выраженных правильной речью, и другие виды поощрения (дают поддерживать интересную игрушку, поиграть ею).

Для показа возможности овладения правильной речью и утверждения ребенка в своих силах, а также в целях соревнования иногда используется в качестве образца вполне правильное и четкое произношение товарища по группе.

В играх надо ставить плохо говорящего ребенка возле произносящего данный звук хорошо и изредка одобрять последнего. Но иногда, напомнив правильную артикуляцию и произношение, хорошо поставить ведущим в игре еще не овладевшего новым звуком и подсказывать ему данное слово.

Учитывая стремление детей поступить в школу, воспитатель указывает на необходимость чистого и правильного произношения для чтения, письма.

Полезен и показ последствий плохой речи: непонятность ее, даже комичность («По крысе бежит крыса», «В лесу миска ревет»). Но это нужно делать осторожно, чтобы не обидеть ребенка, с разъяснением возможности избавиться от недостатка. Надо вовремя отметить удачу ребенка, подбодрить его, похвалить при родителях. Это у него повысит интерес к новому звуку. Он увидит,

что всем правильная речь нравится, и в результате у ребенка будет развиваться активное, сознательное отношение к борьбе за чистую речь.

В дальнейшем надо почаще напоминать детям в процессе произношения существенные моменты артикуляции этого звука. Необходимо создавать такие эмоционально-жизненные ситуации, которые стимулируют ребенка к произношению нужных слов: предлагать интересные потешки, считалки в игре.

Естественно, что дети часто ошибаются. Известно, что они с трудом и лишь постепенно, с возрастом привыкают слушать указания, замечания по отношению исправления своих ошибок, особенно ошибок в речи. Следует соблюдать особую тактичность и выдержанность, напоминая им правильное произношение, показывая артикуляцию на себе и перед зеркалом. Такой подход к делу особенно полезен в период борьбы новых, правильных речевых рефлексов со старыми, неправильными. Например, услышав произношение: «Я *уже* покусала», воспитатель спокойно подтверждает: «Да, ты *уже* покушала». Когда же на практике дети убедятся в пользе этих указаний, то охотно будут исправлять свои ошибки. Для улучшения речи надо использовать воспитанное у детей внимание к правильному произношению, чтобы они следили за речью друг друга, напоминали товарищам о необходимости исправлять неправильно произнесенное слово. Каждый появившийся правильный звук должен быть радостным событием не только в группе, но и в семье. Об этом надо позаботиться воспитателю.

Давая ребенку пример для подражания, не следует слишком отдаляться от непосредственной задачи, т. е. от обучения данному звуку, прибегая к длинным объяснениям или отдаленным иллюстрациям. Например, при звукоподражании шипению (звук ш) некоторые воспитатели показывают рисунок змеи, рассказывают о ее жизни. Здесь раздражитель «отстаивается» от нужной ответной реакции, кроме того, возникают новые, доминирующие раздражители. То и другое тормозит появление звука ш. Образцы артикуляции или звуков, даваемые детям, должны быть вполне доступны их пониманию и соответствовать действительности. Например, вместо «сделай язык жалом» надо говорить «сделай язык иголкой», так как дети не видели жала, да оно и не похоже на язык.

Объяснения даются доступным языком в течение 3—4 минут, обязательно с показом звука на себе и предложением: «Сделай, как я». В старшей группе нужно ставить вопросы: «Я говорю ш, что я сделал губами, ротом, как раскрыты мои губы, рот, что надо сделать языком, чтобы правильно сказать ш».

Слух, при помощи которого ребенок различает одно слово от другого, называется *фонематическим* слухом. Развитие его очень важно не только для хорошего понимания слов, но и для правильного произношения их. Поэтому при обучении правильному

звуку обязательно поупражнять предварительно слух ребенка, чтобы по слуху он различал смешиваемые слова и звуки (*шар — жар, суп — зуб* и т. п.).

Если подражание по слуху, зрению, кинестезии не помогает, то следует индивидуально поупражнять дитя в форме дидактической игры в нужных для данного звука движениях (артикуляциях). Например, для получения узкого языка вслед за воспитателем ребенок двигает языком вправо, влево, подражая качанию маятника часов: «тик-так» (после показа «тикание» имитирует сам воспитанник).

Для загибания кончика языка вверх воспитатель «барабанит» им по верхним деснам: «та-та-та...» или делает «большой крючок», загибая язык к носу, или «маленький крючок», загибая его под верхнюю губу или за верхние зубы. Занятия проводятся примерно так.

Перед достаточно большим зеркалом воспитатель спрашивает ребенка: «Чем мы говорим?» (языком). «А еще чем?» (губами, ртом). «Вот поэтому, у кого язык гибче, губы хорошо шевелятся, тот и говорит лучше. Сделай вот такой широкий язык (лопатой). Попробуй теперь загнуть широкий язык к носу. Очень хорошо! Теперь же высунем язык лодочкой (продольный желобок). Еще труднее сделать ковшик, вот так». Воспитатель показывает кисть руки, согнутую горстью вверх. Надо следить, чтобы кончик языка при загибании его кверху не подталкивался вверх нижней губой (иногда удерживать ее пальцами). После того как широкий язык загнется на верхнюю губу, осторожно, не разгибая, отодвигают его от губы вперед так, чтобы в нем образовалось углубление «ковшик» (см. рис. 34); когда такое положение языка усвоено, то «ковшик» втягивается в рот.

Подобная гимнастика применяется только в трудных случаях в старшей группе и у более развитых детей средней группы, если в ней нуждаются не многие, индивидуально, и такое занятие длится не более 3—5 минут.

Каждое движение делается ритмично, с выдержкой данного положения языка, без шевеления его, под команду со счетом: «язык вверх — раз, два, три; язык вниз — раз, два, три».

После овладения определенным движением рекомендуется пользоваться им как зарядкой перед соответствующими речевыми занятиями (например, перед упражнениями в произнесении звуков *ш, ж, ч, щ* содержанием зарядки является «ковшик»). Время от времени вообще полезно нуждающимся в этом детям перед занятиями по развитию речи «поиграть языком».

Индивидуальную гимнастику языка и губ надо проводить вне группы, чтобы дети не передразнивались и не выражали отрицательные чувства, высовывая язык или вытягивая губы, не гримасничали. Даже в процессе индивидуальных занятий следует объяснить ребенку, что высовывание языка «иглой», «лопаткой» необходимо только для получения правильного звука, что

показывать язык и повторять «пя-пя-пя» перед другими нельзя, некрасиво, обидно, что хорошие дети так не делают.

Если дитя смешивает вновь усвоенный звук с заместителем или со сходным звуком, то его упражняют в произнесении такого текста, в котором встречаются оба звука. Например, после усвоения звука *ш* (раньше звучал как *с*) произносится стихотворение, в котором имеются звуки *ш* и *с*. Хорошо такие стихотворения и рассказы, как рекомендует логопед Преображенская, чередовать через день-два.

В некоторых случаях работа воспитателя сводится к упорядочению употребления уже имющихся у ребенка звуков (устранение перестановок, пропусков и замен звуков и слогов: *талерка, чебодан, ябоко, рапа* вместо *лапа*). Такие недостатки изживаются медленным произношением за воспитателем, иногда по слогам, под такт, а в старшей группе — применением звукового анализа слов.

Начинать обучение надо с гласных, в чем главным образом нуждаются младшие группы. Дети произносят в игре *а-а-а* (баюканье), *у-у-у* (гудок паровоза). Но специально упражнять детей вне игры в механическом однотонном растягивании гласных вредно, так как нарушается, обедняется музыка звука, падает интерес.

Вслед за гласными усваиваются согласные звуки. При этом рекомендуется придерживаться такой последовательности: *п—б—т—д—к—г; ф—в; т—с—з—ц; ш—ж—ч—щ; л—р*. Этот порядок в основном соответствует онтогенезу звуков. Сначала звук произносится в легких сочетаниях, а затем в более трудных.

Предложенная последовательность, обусловленная характером артикуляции, может быть нарушена наличием данного звука или легким образованием его в определенных сочетаниях. Иногда, например, для звука *р* таким условием является предшествующий *т* или *д*. В этом случае *р* закрепляется в словах *трава, дрова*, а затем включается в слова с иными сочетаниями.

Приведенные указания носят ориентировочный характер. Нередко по ходу развития речи у ребенка приходится отступать от них. Следует без особой задержки попробовать поучить ребенка произнесению всех дефектных звуков и проводить работу над теми, которые будут усваиваться лучше (в большинстве случаев соответствуют данной последовательности).

Естественно возникает вопрос, сколько отдельных занятий и времени в целом требуется для устранения тех или иных недочетов звуков. Опыт некоторых воспитателей показал, что для обучения семи звукам (*ш, ж, ч, щ, ц, з, р*) потребовалось 23 занятия в период немногим более трех месяцев; для шипящих звуков — один месяц, для *р* — два месяца. Эти сроки отнюдь не обязательны для всех детей. Как правило, дошкольники быстро и легко преодолевают речевые недочеты. Подобные же результаты у школьников первых классов, при этих семи неправильных звуках, достигаются, как нами установлено, 50—60 занятиями в продол-

жение 6—8 месяцев. Это сопоставление подтверждает рациональность логопедической работы именно в детском саду.

Устранение недостатков речи патологического происхождения. Многие недочеты речи патологического происхождения (гнусавость, заикание) может устранять воспитатель или логопед при помощи специальных методов, широко используя игры. В некоторых случаях прибегают к медицинской помощи (см. на стр. 52, 53). Занятия проводятся индивидуально, так как подобные недостатки наблюдаются только в единичных случаях. В патологических случаях строго соблюдается отмеченная выше последовательность изучения звуков.

Общий ход занятий таков. Ребенок сначала слушает слова с данным звуком, а затем повторяет их вместе с воспитателем. При этом щелевые, глухие *с, ш, ф, х*, сначала с затяжкой произносятся в начале слова или слога: *с-ани ш-анка, ф-лаг*. Смычные же глухие *п, т, к, ч* начинают подчеркнуто коротко произносить в конце слова или слогов: *огурец, сноп, кот, мак, ключ*. Звонкие звуки *б, д, г, в, ж, з, р, л* сначала произносятся между гласными (*о-бувь, е-да, о-гонь*), затем в начале слова (*ба-ня, дом*). В указанных положениях звуки лучше формируются. Нельзя упражнять в произнесении звонких в конце отдельных слов: в этом положении в речи они заменяются соответствующими глухими вариантами данной фонемы (*воз, хлеб, сад* произносятся как *вос, хлел, сат*). Одновременно ребенок упражняется в различении звука на слух. Если занятия не дают результатов, ребенку показывают правильную артикуляцию звука (лучше перед зеркалом для самоконтроля). При невозможности сделать нужное движение применяется гимнастика органов речи (обязательно перед зеркалом), иногда артикуляции помогают пальцами.

Когда ребенок в основном овладеет артикуляцией звука, он повторяет его отдельно и в слове, совместно с воспитателем, потом вслед за воспитателем, а затем, если будет говорить правильно, произносит самостоятельно. Постепенно новый звук включается в разные виды речи (потешки, стишки), что способствует закреплению его в повседневной речи. Для этого воспитатель, в соответствии с данной ситуацией, задает ребенку подходящие вопросы, например, после усвоения *с* спрашивает: «Что ты возьмешь на прогулку?» — «Санки». — «А носочки у тебя теплые? Что теплые?» — «Носочки». — «Что надо прятать от мороза?» — «Нос». Широко применяются дидактические игры.

Организация дифференцированной по возрасту логопедической работы. В соответствии с возрастными возможностями дошкольника характер организации и методов логопедической работы в каждой возрастной группе детского сада иной.

I. Младшая группа. Программа требует: «Воспитывать звуковую культуру речи: учить детей произносить слово внятно, без смягчения твердых согласных звуков, соблюдать правильное ударение в слове; чисто

произносить шипящие звуки к пяти годам»¹. Дети должны усвоить не очень трудные звуки, а также овладеть правильным речевым дыханием и голосом. Особое внимание нужно обращать на предупреждение недостатков речи и устранение речевой патологии.

Методические указания рекомендуют: «Для воспитания звуковой культуры речи детей не менее одного раза в неделю на занятии проводятся дидактические игры для развития речедвигательного аппарата и правильной артикуляции согласных и гласных звуков, игры со звукоподражанием животным и звучащим предметам — «Угадай, кто так кричит», «Поезд», «Воробушки и автомобиль», «Лошадка», рассказы со звукоподражанием, несколько раз в неделю подвижные или хороводные игры с песенками и потешками («Пузырь», «У медведя на бору», «Зайка», «Два веселых гуся», «Бабушка Маланья»)»².

В младших группах внимание детей сосредоточивается преимущественно на воспитателе. Воспитатель же при обучении речи должен чаще обращаться к отдельному ребенку, повторять ему персонально то, что было указано другому ребенку или всей группе. Дело в том, что замечание, сделанное Вите или Лене, тем более всей группе, Миша не относит к себе. Он не обращает внимания на ответы товарищей, на недочеты их речи. Следовательно, в процессе фронтальных занятий нужно широко использовать индивидуальный подход. Эти занятия проводятся в часы развития речи два-три раза в неделю. В случаях же тяжелой патологии речи или трудного включения ребенка в коллективные занятия прибегают к индивидуальной работе, которая проводится также с использованием приемов игры. Для этого отводится дополнительное время в 5—7 минут два-три раза в неделю.

Соответственно уже указанной последовательности звуков, в первые месяцы проводятся игры, в которых ребенок усваивает простые звуко сочетания типа: *а-а* (баюканье); *ау, ау, ау; ах, ох; ух, эх* (междометия в игре); *у-у* (подражание гудку); *му-му, мяу, ме-э, паф, бах, бух, бе-э, ту-ту, тук-тук, та-та-та, тик-так, там-там, ду-ду, дон-дон, ку-ку, ко-ко, га-га* и т. п. Уделяется внимание различению гласных звуков (*о—у, и—ы*), умению произносить звуки *е, ё, ю, я* и различать их от *э, о, у, а*.

На каждом занятии «обыгрывается» только один звук, на остальные обращается внимание без особой задержки на них. После усвоения легких по артикуляции звуков переходят к обучению более трудным звукам (свистящим, шипящим, *л, р*), учитывая, однако, возрастные возможности младшей группы. С более трудными звуками придется заниматься в последующих группах. П. Усова рекомендует совместные речевые игры всей младшей группы с хорошо говорящими детьми старшей группы.

¹ «Руководство для воспитателя детского сада», Учпедгиз, 1954, стр. 31.

² Там же, стр. 35.

В младшей группе занятия тесно связаны с организованной игрой, особенно в первом полугодии, поэтому и логопедическая работа почти полностью проводится в форме игры, а отчасти используются сказки, картинки.

II. Средняя группа. Программные требования: «Воспитывать звуковую культуру речи детей; учить правильно произносить все звуки в словах, соблюдать правильные ударения, приучать регулировать силу голоса — отвечать достаточно громко на занятиях; воспитывать нормальный темп речи, отучать от скороговорки; воспитывать выразительность речи».

Для воспитания у детей чистого и правильного произношения слов проводятся занятия, которые состоят из дидактических игр для развития речевого слуха и речедвигательного аппарата, из чтения потешек и считалочек (хором или по одному).

Игры для развития речевого слуха: «Угадай, кто позвал», «Угадай, что я сказал», «Эхо». Дидактические игры на звуко-подражание: «Кто как кричит», «Поезд», «Лошадки и кучера»¹.

В этом возрасте уже значительно меньше неправильностей в произношении, чаще всего встречаются недочеты в произношении шипящих и л, р. Логопедические занятия ведутся также в форме фронтальных игр и упражнений. Вследствие усилившейся взаимосвязи детей эти занятия проходят легко и продуктивно. С некоторыми детьми, как и в младшей группе, в дополнительное время (5—10 минут два-три раза в неделю) ведутся индивидуальные занятия или с группами детей, имеющих одинаковые недостатки (картавость, шепелявость и т. п.).

Критическое отношение к своим недочетам речи и связанное с этим желание избавиться от них, проявляющийся взаимный учет деятельности (и недостатков речи) облегчает работу с детьми этого возраста. В этой группе можно показывать детям правильную артикуляцию, в необходимых случаях — упражнения с движениями языка, губ. Используется более сложный речевой материал и игры. Вся работа над произношением носит более систематический характер, закрепляется усвоенное в младшей группе и вновь осваиваются остальные неправильно произнесенные звуки.

Логопедическая работа в некоторой части может уже проводиться и в виде упражнений, определенных заданий.

III. Старшая группа. Программные требования: «Воспитать звуковую культуру речи: научить детей чисто произносить все звуки в словах, чтобы они перешли в школу с правильным произношением; отчетливо и правильно произносить слова, в соответствии с основными нормами русского литературного произношения, воспитывать выразительность речи детей»².

Дети старшей группы закрепляют звуки, еще недостаточно

автоматизированные в средней группе, преодолевают наиболее упорные недостатки в произношении шипящих звуков, л и р.

«С целью воспитания звуковой культуры речи детей педагог проводит на занятиях один-два раза в неделю пятиминутные упражнения: дидактические игры для развития речевого слуха (игра «Угадай, что я сделала»), игры со звукоподражанием, хоровое и индивидуальное чтение скороговорок, народных потешек. Подвижные игры с пением; диалогами также способствуют воспитанию звуковой культуры речи детей; их надо проводить систематически»¹.

Фронтальная игра часто проводится в часы развития речи как закрепление индивидуальных занятий, которым в этой группе уделяется значительное время (постановка звука, предварительные упражнения и т. п.). Широко применяются и занятия маленькими группами (до 15 минут). Но и здесь индивидуальные занятия и группами (обычные при патологических нарушениях) часто проводятся в форме игры, забавы. Много места занимает сознательное подражание и упражнения. Речевой материал, игры и упражнения значительно сложнее, чем в средней группе.

Устранение недостатков речи в этом возрасте еще теснее увязывается со связной речью. Например, звук ш закрепляется, а в легких случаях и усваивается в процессе составления маленького рассказа на заданные слова с данным звуком.

Подобную работу можно выполнить в процессе решения нетрудной арифметической задачи. Например, для овладения звуком ж: «Из леса выбежало пять ежей, а за ними еще три ежа. Сосчитайте, сколько всего выбежало ежей». Поправлять произношение, требуя правильно произнести звук ж, можно только после решения задачи. Подчеркивать же этот звук во время произнесения самой задачи, постановки дополнительных вопросов, наконец, правильно повторять за ребенком с подчеркиванием ж можно и в процессе решения задачи. Чем старше дитя, чем больше, следовательно, индивидуальный опыт, тем многочисленнее и разнообразнее условные связи, тем легче устраняются и недочеты речи. Требование «Руководства» передавать детей из детского сада в школу обязательно с чистой речью подчеркивает особое значение логопедической работы в этой группе.

Логопедическая работа здесь проводится более систематично и часто в форме упражнений.

Речевой материал, которым воспитатель пользуется в логопедических играх и упражнениях, должен представлять собой образец литературного языка в стихотворной форме. Источниками такого материала являются в первую очередь подходящие для детей и отвечающие педагогическим требованиям произведения устного народного творчества (прибаутки,

¹ «Руководство для воспитателя детского сада», Учпедгиз, 1954, стр. 73, 78.

² «Руководство для воспитателя детского сада», Учпедгиз, М., 1952, стр. 121.

¹ «Руководство для воспитателя детского сада», Учпедгиз, М., 1952, стр. 132.

потешки, считалки, загадки и т. п.), произведения лучших писателей. Содержание материала должно быть идеологически выдержанным, соответствующим программным требованиям, разнообразным, интересным, вызывающим чувство бодрости, радости, юмора. Лучше всего использовать стихи о природе, о животных, о детях. Не следует в данном случае пользоваться текстами, идейно-политическое содержание которых представляет большую значимость (о нашей Родине, о лучших ее людях, о борьбе за мир, о счастье народов), так как технические исправления и вынужденные повторения будут затемнять эту значимость. Это замечание не предполагает запрещения детям, еще не овладевшим правильной речью, произносить, заучивать подобные тексты на занятиях по развитию речи с обычными поправками.

Материал должен быть доступен для детей как по содержанию (понятен и эмоционально не сложен), так и по форме (краток, прост и ясен по структуре), а стихи с четким, простым ритмом и точной, звучной рифмой.

Избранный для усвоения звук должен возможно чаще повторяться в данном речевом материале, притом в разных частях слова (*часы, тачка, мяч*). Предпочтительно, чтобы звук находился в начале слова, под ударением (словесным и логическим), в сочетаниях с близким по артикуляции звуком: шипящие — перед *о, у* (губы выпячены), свистящие — перед *и, ы* (губы растянuty в стороны и сближены), *л* — в сочетании с *а и ы, р* — после *т и д*, длительные *с, з, ш* — в открытом слоге, а взрывные *ц, ч, щ, к и т. д.* — в закрытом. В стадии автоматизации звуков эти правила не соблюдаются — дети приучаются произносить звуки в любых сочетаниях. Не усвоенных еще ребенком звуков не должно быть в данном тексте.

В целях предупреждения скуки при неизбежном в логопедической работе повторении одного и того же речевого материала надо разнообразить методические приемы. Например, стихотворение то декламируется, то используется для инсценировки, то произносится под музыку, то связывается с движением, то включается в игру или рассказ воспитателя. Скороговорки не особенно увлекают детей: они неинтересны по содержанию и трудны для произношения. Если же они не очень трудны, их включают в подобранный интересный текст, в игру.

На первой стадии обучения звуку избегают твердо заученных раньше текстов, потому что переделывать условные рефлексy трудно. Такой материал полезно использовать в завершающей стадии автоматизации звука в целях проверки прочности его. Новый же материал заучивается наизусть так, чтобы внимание и энергия детей сосредоточивались на произношении.

В логопедических занятиях применяются следующие пособия:

1) Набор картинок и игрушек для проверки звуков и «чудесный» мешок.

2) Речевое лото на более трудные звуки (свистящие, шипящие, *р, л* и др.).

Карта лото состоит из картинок, объединенных одной темой или в совокупности отражающих общее понятие (животные, птицы, овощи, мебель, одежда) и изображающих предметы быта, растения, животных, транспорт. Такие же картинки для покрытия карты имеются в отдельности (рис. 20 на стр. 98).

3) Речевое домино. Картинки на пластинках подбираются по принципу речевого лото (рис. 21 на стр. 99).

Особенно занимательно и полезно (развивается логическое мышление) домино-рассказ и рассказ в картинках (см. в приложении). В них усваиваются звуки *ш, ч*, и их дифференцировка (слова: *мышка, пошел, пришел, удочка, крючок*). По окончании рассказа придумывается заглавие («Неудачный рыболов», «Как мышки обманули кошку» и т. п.).

Во избежание быстрого утомления число картинок в зависимости от возрастной группы колеблется от 4 до 8. Они должны быть новыми для детей, интересными.

4) Речевые картинки, предпочтительно забавные, смешные, а также парные картинки (закрываются дубликатом после названия первой картинки).

Очень хороши конструктивные картинки на определенный звук. Например, для усвоения и дифференцировки звуков *ч* и *ш* предлагается составить картинку «На поезд» из ее отдельных элементов — отдельных картинок. Они складываются на общем фоне: вокзал, за которым видно начало поезда. Элементы: папа, мама, ребенок; носильщик берет вещи; шенок; чистильщик чистит сапоги. При складывании ребенок называет картинки.

Прежде чем приступить к выполнению задачи, ребенок говорит, что он сложит. Можно помогать ему подсказывающими вопросами. Сложив картинки, он снова рассказывает о том, что получилось у него (по Люблинско́й).

В таком же роде пользуются серией картинок, из которых, прикладывая одну к другой, дети составляют рассказ (аналогично «домино-рассказу»).

Богатый речевой материал представляет «Альбом картин для упражнений в правильном звукопроизношении детей дошкольного возраста» В. И. Городиловой и Е. М. Радиной, 1959.

5) Настольный или кукольный театр.

6) Речевое кино (протягивается через прорезы в картоне лента с картинками).

7) Вертушки с картинками на обеих сторонах картона, изображающими птиц, зверей, преследующих друг друга.

8) Набор игрушек для развития дыхания (стр. 87, 88).

9) Набор музыкальных игрушек для развития слуха.

10) Набор картинок для развития фонематического слуха.

11) Набор кукол и фотографий детских головок для развития артикуляторных движений и отгадывания звуков (стр. 148).

12) «Картинка-отчет», на которой ребенком отмечается свой успех в преодолении заикания (стр. 167).

13) Можно использовать некоторые игры из книги А. П. Усовой, Л. А. Пензевской, Е. И. Радивой, О. И. Соловьевой «Занятия в детском саду», 1954; из книги М. М. Конторович и Л. И. Михайловой «Подвижные игры в детском саду», 1954, а также лото из книг: А. А. Константиновой «Говори и читай правильно» и «Моя буква» В. Кристаллинской.

14) Телевизор и кино (преимущественно с юмористическим содержанием).

15) Желательно, чтобы в комнате каждой группы на стене, на уровне детской головы, было большое зеркало. Это дает воспитателю возможность в любой момент поупражнять ребенка в артикуляции, используя его самоконтроль. Впоследствии дети сами охотно тренируются перед зеркалом.

Под руками у воспитателя всегда должны быть упомянутые в методике игрушки, а для индивидуальных занятий чайная ложечка или шпатель, обеззараживающая жидкость, вата.

Связь с семьей во многом облегчает работу воспитателя и ускоряет успехи ребенка. Родители в известной мере привыкают к речи своих детей и не замечают недочетов в ней, а поэтому и не помогают детям усваивать правильную речь. Нуж-

но указать родителям на значение правильной речи окружающих для формирования речи детей, разъяснить и показать им, в чем состоит логопедическая работа, подчеркнуть полезность ее и необходимость разумных требований к ребенку. Каждому из родителей показать, как надо обучать детей тому или иному звуку, привлекать их к работе над речью ребенка дома, главным образом закреплять достигнутое в детском саду. Надо внимательно изучать отношение членов семьи к ребенку и не допускать высмеивания его речи, угроз при требовании говорить правильно и т. п., потому что это тормозит речевые успехи в детском саду. Очень эффективными являются выступления родителей на собраниях, когда они рассказывают о совместной с воспитателем работе над речью своих детей.

Помимо консультаций в детских садах, очень полезно присутствие родителей (по разрешению заведующей детским садом) на логопедических занятиях. Здесь они могут многому научиться, многое узнать. Родителям детей старшей группы необходимо разъяснять важность чистого произношения, правильной речи для будущего ученика школы, особенно для овладения им грамотой. Родители должны знать, что делается в детском саду, и поддерживать единство требований к своему ребенку в отношении речи.

Благодаря связи с семьей достигается правильный речевой режим ребенка и должная речь окружающих (четкая, неторопливая, понятная). В более трудных случаях очень помогает по-

сещение воспитателем семьи. Сюда же относится и пропаганда среди родителей вопросов о борьбе за здоровую речь дитяти: доклады и выступления на родительских собраниях, участие в работе родительских университетов, в печати (журналах «Дошкольное воспитание» и «Семья и школа»), консультации по радио, в клубах, кино и т. п.

Приступая к преодолению речевых недостатков, воспитатель должен ознакомиться с медицинской картой дошкольника.

В случае аномалий или болезней органов речи (расщелины, воспаления и т. п.), прежде чем приступить к устранению речевого недостатка, надо обратиться к врачу. Также следует обратиться к врачу при повышенной возбудимости или заторможенности ребенка.

При передаче ребенка в школу вместе с общей характеристикой его воспитатель обязан сообщить учителю и об имеющихся еще недостатках речи, о проделанной работе над ними, о неустойчивости некоторых из достигнутых результатов, об отношении ребенка, родителей к логопедической работе.

II. УСТРАНЕНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ

1. Устранение недостатков дыхания и голоса

Фронтальные занятия по развитию дыхания¹. Недочеты детского дыхания преодолеваются: 1) развитием более глубокого вдоха и более длительного выдоха, 2) выработкой у детей умения правильно дышать в процессе речи. То и другое

достигается в младшем дошкольном возрасте исключительно в игре, а в среднем и особенно в старшем отчасти и через гимнастику. Во избежание головокружения продолжительность дыхательных упражнений ограничивается 3—5 минутами с соблюдением чередования в это время детей.

Для развития дыхания ребенка пользуются следующими методами:

Дыхательные игры: а) сдувать снежинки, бумажки, пушинки со стола, с руки;

б) дуть на легкие шарики, карандаши и катать их по столу, загонять шарик по лотку вверх в лузу; приводить дутьем в движение плавающих в тазике уток, лебедей, кораблики, флажки, бумажные фигурки (но чтобы они двигались не падая), всякие вертушки, крылья мельницы, бумажные колпачки и ватные шарики, подвешенные на натянутой горизонтально нитке; сдувать тычинки созревших одуванчиков; дуть двумя группами с противоположных сторон на натянутый между ними легкий шарф (рис. 10) (игры на детских духовых музыкальных инструмен-

¹ Подобная форма работы применяется и к небольшим группам детей на дополнительных занятиях.

тах — дудочках, трубах, губных гармошках по гигиеническим соображениям проводятся дома);

в) надувать резиновые детские игрушки, бумажные мешки-хлопушки; особенно полезна игра в мыльные пузыри, она вырабатывает очень тонкое регулирование выдоха (игра проводится дома);



Рис. 10. Игра для развития дыхания. (Все игры сняты в детском саду № 7 Куйбышевского района г. Ленинграда).

г) поддувать вверх пушинку, ватку, бумажку, мыльный пузырь. На кого упадет предмет, тот читает стишок, поет песенку и т. п.

Индивидуальные игры чередуются с групповыми (дуют то по одному, то группой). Перед некоторыми играми ставится определенная задача. Например, не вообще дуют на парусный кораблик, а «путешествуют» из Ленинграда в Москву. Для этого на краях тастика укрепляются «пристани, города» (картинки или, что лучше, модели домиков). Подобным же образом загоняют домашних «птиц и животных» в сарай. Такая целеустремленная игра делает игру осмысленной, более интересной и познавательной, уточняет развиваемую функцию дыхания.

Хорошо умело вводить в игру элемент соревнования (кто скорее или на большем расстоянии сдует пушинку, чей кораблик прибудет первым и т. п.).

Перечисленные игры развивают дифференцированное дыхание, более длинный, ровный и плавный выдох. Во всех играх, развивающих дыхание, как и при дыхательной гимнастике, строго соблюдается правило: вдох совпадает с расширением грудной клетки, выдох — с сужением ее. В процессе речи дети приучаются

вдыхать только через рот, а не через нос, как это следует делать вне речевых актов.

Для развития длительного, плавного речевого выдоха рекомендуется предлагать детям говорить на одном выдохе, постепенно увеличивая число слов (порядковый счет с загибанием пальцев, называть ребят своей группы по именам). Упражнение проводится в форме игры «Кто больше скажет без передышки?»

Необходимо приучить детей говорить не торопясь, вдыхать перед началом речи, перед каждой фразой. Для этого воспитатель, беседуя или рассказывая, читая сказку, стишок, говорит короткими фразами, вдыхая перед каждой из них. Ребенок через рефлекс подражания усвоит эту манеру говорить.

Когда же ребенок очень плохо владеет дыханием, он заучивает сказочку или стишок таким образом: воспитатель вдыхает и произносит коротенькую фразу, затем оба повторяют ее; впоследствии повторяет только ребенок. В особо трудных случаях вначале делается вдох перед каждым словом. Описанный способ применим и на занятиях со всей группой.

В младшей группе дети приучаются говорить на одном выдохе короткими фразами от 2 до 5 слов, в средней и старшей группах фразы несколько удлиняются.

Развитию дыхания очень помогает пение с соответствующими тексту движениями. Не менее полезно читать в старшей группе стишки под маршировку и с дыханием под команду «вдох» после каждой строки. Для этого надо подобрать стихотворения, подходящие для этой цели по содержанию и по форме. Успех закрепляется постоянным надзором за дыханием детей и соответствующим внушением.

Фронтальные занятия по развитию голоса.

Крикливый голос устраняется разъяснением ребенку вредности и неприятности такого голоса, успокаиванием его нервной системы, систематическим надзором за его голосом. Для этого же используются разнообразные игры в тихую

или шепотную речь.

1. «Телефон». Стоящий или сидящий первым в ряду ребенок произносит шепотом на ухо соседу заданное ему воспитателем слово. Так слово передается до конца. Кто исказит его, тот произносит заданный стишок.

2. «Кто лучше слышит». Находясь в кругу детей, один из них тихо, то громко вызывает по именам остальных, не смотря на них (можно завязать глаза). Услышавшие тихий голос отходят направо, остальные налево.

3. «Эхо». Дети разделяются на две группы: одна изображает участников сбора грибов, а другая — эхо. Первая группа произносит громко: «Пойдем». Вторая тихо: «Пойдем». Текст: «Пойдем мы в лес, в тенистый, свежий лес. Тра-ля-ля, тра-ля-ля» (припев произносится целиком, а не по частям). Можно подобрать песенку с переходами от тихого голоса к громкому.

4. «Поезд». Приближаясь и удаляясь, поезд издает звуки, постепенно усиливающиеся или затихающие.

5. «Усатый кот». Кто-либо из детей — «кот», притаившись, подползая произносит вполголоса: «Я усатый жадный кот, слышу ваш мышиный ход», а остальные дети («мышки») тихо проходят мимо него и шепчут: «Тише, мыши, кот все ближе, ближе». Кто скажет громко, того кот хватает.

6. Произнесение стишков с изменением силы голоса: в соответствии с содержанием одни слова произносятся тише, другие громче. Пример (для старшей группы):

Мне мила моя работа (тихо),
Я доволен (громко),
Я горжусь (еще громче)!
Нет ни горя, ни заботы (умеренно),
Как за дело (громче)
Я берусь (еще громче)!

Если у ребенка тихий голос, его следует заставлять петь, произносить перед группой стишки, играть («Эхо» и «Аукание»). Для детей младшего возраста предусматриваются игры, сопровождающиеся громким звукоподражанием: *ам-ам, му-му, ме-ме, бом-бом, тук-тук, бах*. При декламации надо ставить ребенка возможно дальше от слушающих его. Расстояние является хорошим условным раздражителем силы голоса: чем больше расстояние, тем громче незаметно для себя ребенок говорит. Тихим голосом говорят большей частью дети физически слабые, робкие, стеснительные, их нельзя принуждать говорить громко. Они могут совсем затормозиться, избегать разговоров, превратиться в «молчальников». Одобрение, ласка, включение ребенка в благоприятные условия речи — вот что сделает его более уверенным в своих силах и тем самым усилит голос. Для усиления голоса полезны уже рекомендованные игры.

Монотонность речи преодолевается обогащением интонаций, музыкальности речи и систематическим музыкальным воспитанием ребенка, о чем говорилось в главе «Предупреждение недостатков речи». Ведущий метод — выразительное произношение воспитателем и детьми эмоционально насыщенных стишков, потешек. Важно предварительно объяснить, в каких словах, фразах, какие чувства выражаются, а затем заразить ими детей и предложить им произнести этот текст. Вредно искусственно вырабатывать интонации без осознания содержания речи и соответствующих переживаний ребенком. Повышение и понижение тона и богатство модуляций (переход от одного тона к другому в произносимых стихах и диалогах достигается подражанием воспитателю или декламацией под музыку. Для этого можно использовать текст, данный для развития силы голоса.

В единичных случаях недостатки голоса носят патологический характер. Такие расстройства вызываются особыми на-

стами на краях голосовых связок, мешающих их сближению. Эти наросты — результат длительных криков. От простуды может быть катар голосовых связок, что тоже способствует искажению голоса. Изредка встречаются парезы и параличи голосовых связок или других мышц гортани, отчего голос становится хриплым, срывающимся или он полностью отсутствует.

При появлении сиплого, хриплого, срывающегося голоса после врачебного осмотра и соответствующего лечения ребенка нужно на неделю-две освободить от пения, декламации и всякого рода речевых выступлений, разрешать говорить только шепотом или очень тихо, пока у него не появится чистый голос. Это делается и тогда, когда врач не находит каких-либо органических заболеваний.

Причиной музыкальной невыразительности речи детей иногда служат болезни, сильное физическое истощение, особенно — значительное понижение слуха. В этих случаях воспитатель должен обязательно использовать советы врача.

2. Устранение недостатков произношения звуков с, з, ц

Среди дошкольников, даже в старшем возрасте, фонетические недостатки звуков с, з, ц встречаются довольно часто. Чтобы уметь предупреждать и устранять их, необходимо самому воспитателю точно знать не только правильную, но и неправильную артикуляцию этих звуков.

Артикуляция звуков с, з. Губы при звуке с (перед а, э (е), ы, и) слегка раскрыты, как при улыбке; зубы сближены, иногда почти сомкнуты; несколько обнажены;

перед о, у губы несколько округлены и выпячены вперед. Широкий кончик языка касается нижних зубов, а передняя часть спинки языка приподнимается к переднему краю неба (альвеолам) и образует с ним узкую щель. Боковые края языка плотно прижимаются к боковым зубам, отчасти и к твердому небу, так что в передней части языка образуется продольный желобок. Голосовая щель открыта, мягкое небо поднято, и воздух проходит через ротовую щель по желобку языка и далее между зубами. Так образуется звук с. Когда при той же артикуляции воздух проходит с голосом (голосовые связки дрожат), получается звук з. Если средняя часть спинки языка дополнительно приподнимается, звуку придается «мягкость» (повышение тона), получается *сь, зь*. При этом кончик языка немного оттягивается назад и ротовая щель несколько расширяется (рис. 11 и 12).

Артикуляция звука ц. Губы и зубы расположены, как при с. Передняя часть спинки языка в первый момент произнесения звука прижимается к переднему краю твер-

дого неба, как при т, а кончик языка касается нижних зубов. Затем спинка языка без заметного (неслышимого) взрыва

слегка опускается и образует с нёбом щель, как при с. Мягкое нёбо и голосовые связки, как при с (рис. 13).

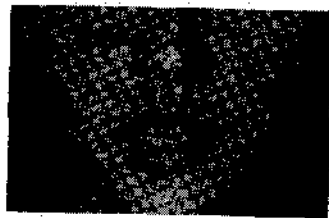


Рис. 11. Артикуляция с и з (снаружи)

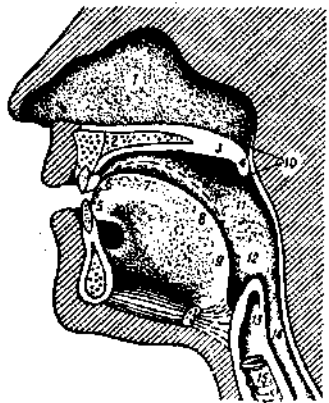


Рис. 12. Артикуляция с и з (внутри).

Сплошной линией в рисунках артикуляций обозначено положение языка при твердых звуках, пунктирной — при мягких.

1 — полость носа; 2 — твердое нёбо; 3 — мягкое нёбо; 4 — язычок; 5 — кончик языка; 6, 7, 8 — передняя, средняя и задняя части спинки языка; 9 — корень языка; 10 — носоглотка; 11 — зев; 12 — глотка; 13 — надгортанник; 14 — пищевод; 15 — гортань.

Условно ц можно рассматривать как сочетание двух звуков — т и с, произносимых, как один простой звук.

Звук ц произносится только твердо. 1. Кончик языка просовывается между зубами — в большинстве случаев получается нечистое с и з (прищепывание), реже — звучание нормальное, но некрасивая артикуляция (рис. 14).

2. Кончик языка упирается в режущие края верхних и нижних зубов, преграждая свободный выход воздуха через межзубную щель; вместо с и з слышится притупленный звук, сходный с межзубным с и з, отчасти с т и д с присвистом (котса, кодза (вместо коса, коза) (рис. 15).

3. При нормальном положении передней части языка средняя часть спинки его недостаточно опущена — получаются смягченные сь и зь (сянки, зямок).

4. Спинка языка на незначительном участке выгорблена и образует широкую длинную щель; кончик языка несколько оттянут назад от зубов — с и з произносятся почти как мягкие ш и ж (шянки, жямок) (рис. 16).

5. Кончик языка упирается в верхние зубы или десну, бока же его не прижимаются к боковым зубам и воздух проходит не по желобку языка, а между боковыми краями языка и щеками — слышится хлюпающий звук, несколько напоминающий хль, льхь (хлюп, лубы вместо сун, зубы).

6. Опущенное мягкое нёбо смыкается с выгорбленной спинкой языка, вследствие чего воздух проходит через нос — вместо с, з образуются неясные носовые (гнусавые) звуки (рис. 18).

7. С и з заменяются другими звуками, часто ш — ж, реже в младшей группе ф — в (шапог, жамок, фапок, вамог). Этот недостаток сравнительно быстро ликвидируется.

8. Ц заменяется звуками с, т, ч (сáпля, тáпля, чáпля).

Прежде всего надо удостовериться, отличает ли ребенок неправильные звуки от правильных по слуху. Для этого, после предварительного знакомства с подобранными картинками, детям



Рис. 13. Артикуляция ц (внутри).

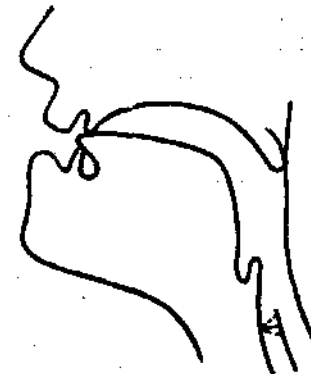


Рис. 14. Межзубное с и з.

предлагается по названию найти, взять соответствующие из них. Сначала проверяются и, если нужно, развиваются более грубые дифференцировки: санки — банки, маска — марка, сабли — грабли, а затем — более тонкие: коса — коза, осел — козел, сайка —



Рис. 15. Призубное с и з.

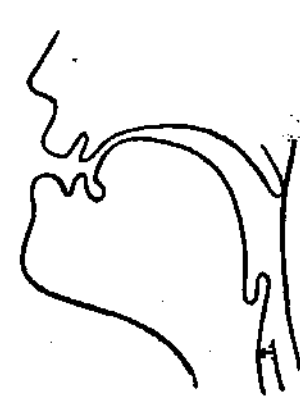


Рис. 16. Шипящие с и з.

зайка, сабля — цапля и т. д. (Такие слова, отличающиеся только одной парой звуков, называются паронимами.) На первых порах картинки, сходные по названию, лежат рядом, а затем вразбивку.

Картинки рекомендуется подбирать и по смысловым категориям: одежда — шуба, сапоги, шапка; домашние животные —

собака, кошка, свинья, лошадь и т. п. (сравни материал для речевого лото на стр. 205).

Далее воспитатель вразбивку произносит сходные звуки, придав им конкретное значение: с — вода течет из крана, з — комарик поет, ш — поезд идет. Дети же при произнесении с показывают на кран (на картинке или в натуре), з — отмахиваются от комаров, ш — двигают руками — «шатунами» паровоза. Так же они различают сходные слова: суп (подносят ложку ко рту) — зуб (показывают зубы).

Затем детям предлагается поднимать руки, когда они услышат заданный звук. Например, они поднимают руки при с, слу-

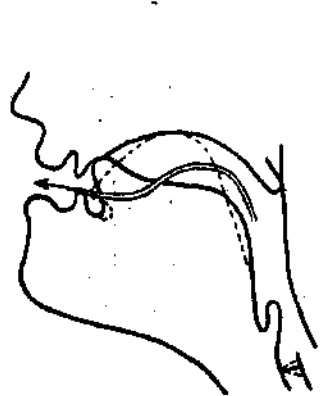


Рис. 17. Боковое с и з.



Рис. 18. Гнусавое с и з.

шая фразы: У Саши заболел Мишка. Саша везет Мишку на санках к доктору. Если дети сразу дифференцируют по слуху звуки с, з, ц, то на этом игры прекращаются. В противном случае они продолжаются до получения положительных результатов. Когда ребенок долго не различает звуки, воспитатель подчеркивает их различие: это крыша, а это крыса (сопоставляемые слова повторяются многократно).

По усвоении данных звуков на слух проводятся разнообразные игры, в которых детям часто приходится, подражая воспитателю, произносить с, з, ц. Например:

1. «Поезд». «Паровоз» выпускает пар — ссс...
2. «Пошли за водой». Дети с ведерками подходят к колонке, «водонос» имитирует звук льющейся струйки — ссс...
3. «Насос». Имитируют наполнение велосипедной шины или «шина лопнула» — ссс...
4. «Пильщики». Дети парами, взявшись накрест руками, «пилят» бревно, имитируют звук пилы — ззз... (рис. 19).
5. «Песня комара». Дети хором поют ззз... Затем разбиваются на две группы. Комары с пением гонятся за собирающими

грибы, схватывают их и поют им (но не в ухо), те отмахиваются. Затем меняются ролями.

6. «Поймай комара». Ребенок ловит, комары «улетают» со звуком ззз...

7. «Зимняя вьюга». После маленького рассказа воспитателя о вьюге или произнесения подходящего стихотворения детям по-

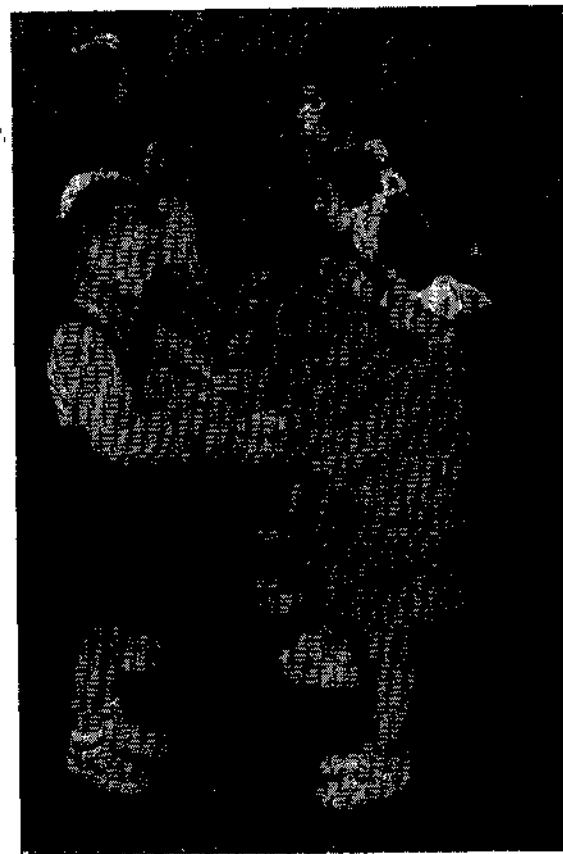


Рис. 19. Игра «Пильщик» для обучения звуку з.

казывается картина вьюги (метели), а затем они изображают эту вьюгу, произнося вместе с воспитателем ззз, то повышая, то понижая голос. При этом дети могут имитировать порывы ветра, двигаясь гуськом с резкими изменениями направления и темпа движения.

8. «Телефон». Дети тихо передают вперемежку звуки с — з.

После усвоения изолированного звука дети включают его в слоги, фразы, стишки. Например, кто на одном вдохе скажет

больше: *са-са-са* или *са-за-са-за* и не собьется? Или воспитатель говорит: «Какое слово я хочу сказать: *са?* Дети заканчивают (*-ша, -жа, -хар*), *за-?* (*-мок, -бор, -ря*). Затем роли меняются — дети начинают слово на заданный звук, а воспитатель заканчивает его; наконец, то и другое выполняется самими детьми.

Далее загадывают загадки, задают вопросы, ответы на которые включают слова с изучаемым звуком, заставляют детей договаривать предложения. *Белый, как молоко, сладкий, как мед (сахар). Между щек вырос ... (нос). Дед Мороз заморозил Коле ... (нос). Расти коса до ... (пояса), не вырони ни ... (волоса).*

В старшей группе для связи логопедической работы с развитием обобщающего мышления можно предварительно назвать категорию предметов — овощи, фрукты, животные, посуда и предложить детям заканчивать, начинать или придумывать названия предметов с звуками *с* и *з* по категориям: *са-хар, са-лат, сай-ка, са-ло*.

Желательно, чтобы усваиваемый звук находился в разных местах слова. Например: *са-ло, по-яс, ли-са, ко-за, за-яц*. Надо почаще упражнять в сопоставлении звуков *с* и *з* (*роса — роза, козел — осел*). Причем после сказанного слова *роса* воспитатель спрашивает: «Кто придумает похожее слово?» После слова *козел* — «Кто называется похоже?» Можно показать соответствующую картинку, игрушку, макет, предмет в натуре. Воспитатель следит за правильным произношением звука во всех положениях его в слове. После усвоения звука в отдельных словах он включается в предложения и в связный текст.

Подходящие стишки, потешки, прибаутки, загадки, речевые игры имеются в специальных сборниках. Приведем лишь некоторые из них.

1. Киска, киска, киска, брысь!
На ступеньку не садись.
Мы сидим на лесенке
И поем мы песенки.
Наша Симочка пойдет —
Из-за киски упадет.
2. Листопад, листопад,
Осыпается наш сад.
Листья желтые летят —
Скоро станет голый сад.
3. Светит, сверкает,
Всех согревает. (*Солнце.*)
4. Ползун ползет,
Иголки везет. (*Еж.*)

5. Идет коза рогатая,
Идет коза бодатая,
Ножками топ-топ,
Глазками хлоп-хлоп.

6. Мой веселый звонкий мяч,
Ты куда пустился вскачь?
Красный, синий, голубой,
Не поспеть мне за тобой!

7. Березка моя, березынька,
Березка моя белая,
Березка кудрявая,
Стоишь ты, березынька,
Посреди долинушки,
На тебе, березынька,
Листья зеленые,
Под тобой, березынька,
Трава шелковая.

Для обучения правильному произношению звука *ц* пользуются следующими дидактическими приемами.

1. Игра в «лошадки». Дети в упряжке бегают и, сильно прижимая кончик языка к верхним деснам, ритмично цокают языком — *ц-ц-ц* (рис. 39 на стр. 115).

2. Отгадывание и заучивание загадок:

- | | |
|--|---|
| 1) Два кольца, два конца,
а посередине гвоздик. | 2) На шесте дворец,
во дворце певец. |
| (<i>Ножницы.</i>) | (<i>Скворец и скворечня.</i>) |
| 3) Красная девица сидит в темнице,
а коса на улице. | (<i>Морковь.</i>) |
| 4) Эту птицу каждый знает.
На шесте ее дворец.
Червяков птенцам таскает
царства птичьего певец. | (<i>Скворец.</i>) |

3. Дифференцировка звука *ц* со сходными с ним звуками *т, с, ч*:

а) в словах: *цель — тень, птенец — птенчики, яйцо (лицо) — пальто, цепи — сети, паяц — пояс, цапля — чибис (чай), цветок — челнок;*

б) в связном тексте:

- 1) В марте курица напьется из лужицы.
- 2) Жила была умница.
Умница-разумница.
Про умницу-разумницу
Знала вся улица —
Петух да курица.
- 3) Забтели к нам в сад
Десять крошечных цыплят,
Завела их с улицы
Пестренькая курица,
Миленькая курица,
Ты ошиблась улицей —
Это детский сад,
Но не для цыплят.

Дети охотно играют в речевое лото (рис. 20), домино (рис. 21), в «базар». Воспитатель, показывая картинку лото (можно и не показывать), спрашивает: «У кого коза?» Ребенок

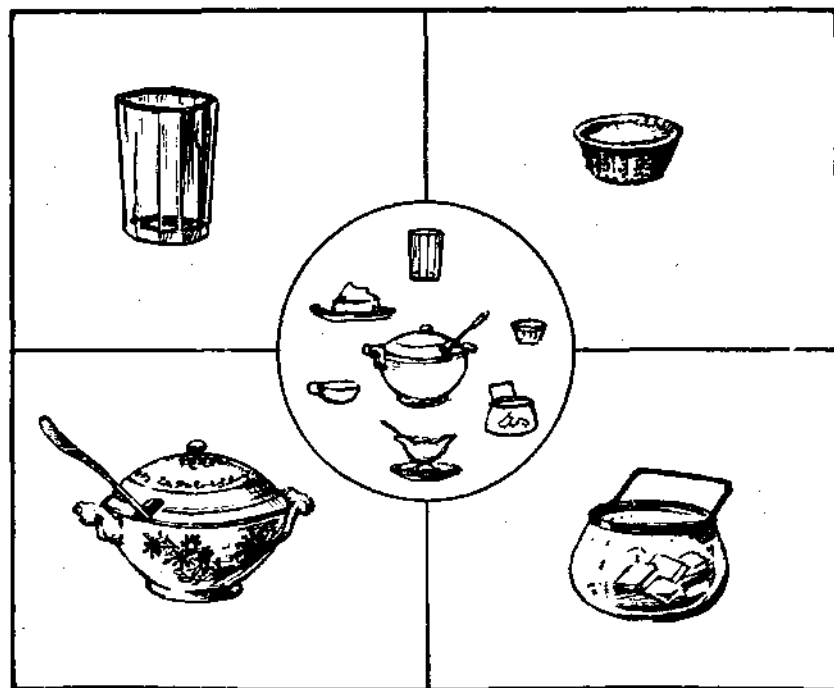
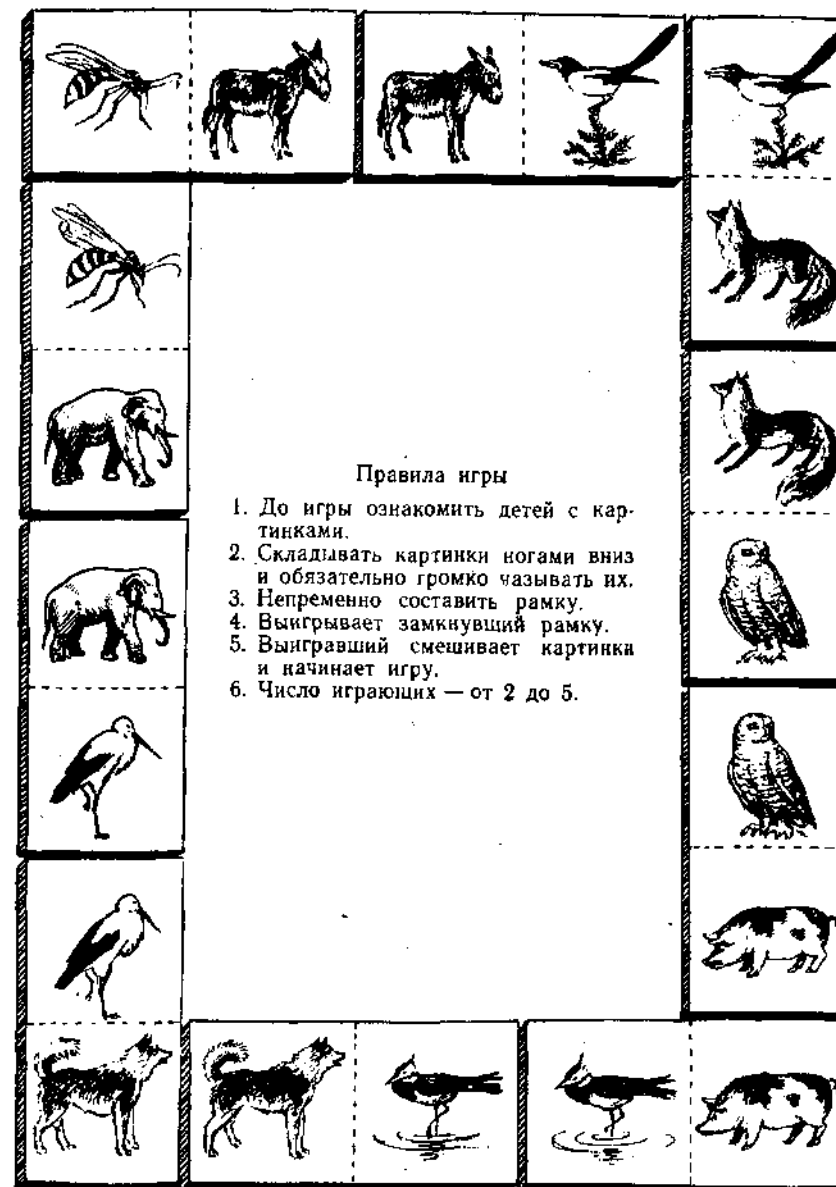


Рис. 20. Речевое лото «Посуда» на звук с.



Правила игры

1. До игры ознакомить детей с картинками.
2. Складывать картинки ногами вниз и обязательно громко называть их.
3. Непременно составить рамку.
4. Выигрывает замкнувший рамку.
5. Выигравший смешивает картинки и начинает игру.
6. Число играющих — от 2 до 5.

Рис. 21. Речевое домино (закрепление звука с, старшая группа).

отвечает: «У меня коза», и закрывает соответствующую картинку на карте. Без называния вслух закрывать нельзя. Для связи с жизнью и повышения интереса задаются вопросы: «Где ты ви-

дел козу? У кого есть дома коза?» Но не следует слишком отвлекаться от игры. Важно, чтобы дети охотно повторяли за воспитателем название картинки, а не ограничивались заявлениями: «У меня», или молчаливым покрыванием картинок, иногда даже не смотря на них. Так же играют в домино.

Игра «Базар» состоит в том, что «торговцы» продают подобранные по определенному принципу товары: овощи, посуду, в названиях которых имеются звуки с или ц.

«Товары» подбираются по принципу составления лото. Игра заканчивается вопросами: «Как можно назвать этих животных всех вместе?» (Домашние животные.) «Что продается в этом магазине?» (Посуда.)

Если ребенок отстает от группы, воспитатель, не настаивая на правильном произношении данного звука, сам произносит слово; постепенно, хотя и в более длительное время, ребенок учится говорить правильно.

Приемы индивидуальных занятий в более трудных случаях.

Каждый воспитатель должен владеть некоторыми специальными логопедическими приемами, необходимыми для индивидуальных занятий с ребенком, который не усваивает звук при фронтальных занятиях или имеет недостаток речи, отсутствующий у других детей. Работа начинается с развития фонематического слуха, а затем с установки правильной артикуляции звука. Для закрепления индивидуально поставленные звуки включаются в речь через тексты в играх (насколько они возможны при индивидуальной работе), применяемых в фронтальных логопедических занятиях.

При устранении недостатков звука с воспитатель объясняет, что для произнесения с надо сделать язык «лопаткой», а затем «желобочком» и «горкой» (рис. 22 и 23). Дети подражают ему в этих движениях перед зеркалом. Затем учатся, слегка улыбаясь, продвигать воздух не слишком сильно по «желобочку», дуют в бутылочку (рис. 24) — получается с, но искаженный резонансом. Прием с бутылочкой не только забавляет дитя, но и приучает его длительно дуть тонкой и широкой струей, что необходимо для получения звука с. Бутылочкой пользуются лишь в случаях, когда ребенок не умеет длительно дуть.

Описанные упражнения являются подготовительными для всех случаев устранения недостатков звука с. В случае пришепетывания (кончик языка выдвинут между зубами) ребенку предлагается перед зеркалом произносить с плотно сжатыми зубами звук с, а затем также и прямые слоги: *са, со, су*. После этого дети упражняются в произношении слов с начальным с (*сан, сон, суп*). Далее упражняются на обратных слогах *ас, ос, ус* с последующим произнесением слова с конечным с (*ус, нос*).

Аналогично усваивается звук з. Наконец, звуки с, з произносятся в звукосочетаниях *аса, оса, аза, озо*. После этого произно-

сятся слова, в которых с и з находятся в середине слова (*волосы, музыка*).

Для получения мягких звуков *сь, зь* средняя часть спинки языка поднимается несколько выше и весь язык напрягается



Рис. 22. Язык лопаткой.

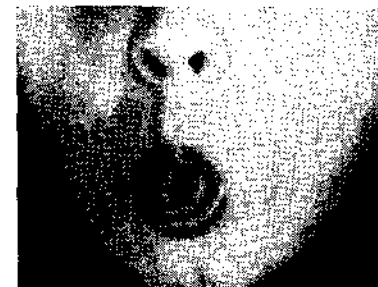


Рис. 23. Язык желобком.

больше (показать выгнутый язык, поупражнять в этом перед зеркалом во время произнесения, подтолкнуть вверх среднюю часть языка большим пальцем снаружи снизу рта).

Если кончик языка ребенка при произнесении с упирается в верхние зубы, поперек рта кладут вязальную спицу между резцами и клыками и под нее подсовывают кончик языка, — образуется свободный для воздуха проход между зубами. При произнесении получаются нормальные с и з. Часто этим приемом пользуются и в случаях пришепетывания.

В случаях, когда с и з = *сь, зь* или *шь, жь*, полезно показать перед зеркалом разницу между высоким и низким (нужным) положением спинки языка и поупражнять ребенка.

Если вместо с получается хлюпание (*хьль, льхь*), для исправления этого недостатка ребенок высовывает широко распластаный напряженный язык «лопаткой» между зубами и в этом положении произносит,

хотя и шепеляво, с и з в слогах и словах. После усвоения такого звука кончик языка постепенно, день за днем, оттягивается за нижние зубы до нормального положения, которое и закреп-



Рис. 24. Дутье над бутылочкой при обучении звуку с.

ляется упражнением. Иногда нажимают на спинку языка ручкой чайной ложки или шпателем.

Если ребенку не удается сделать широкий язык, он должен положить язык между губами и произносить *па-па-па*, или нараспев тянуть *и*, или улыбаться; при этом язык расширяется.

Когда ребенок с *и* и *э* заменяет звуками *ф* и *в*, нижнюю губу пальцем оттягивают вниз.

Для устранения гнусавости полезно применять такой способ: воспитатель произносит *с*, *з*, направляя выдыхаемый через рот воздух на кончики пальцев руки ребенка, после чего ребенок сам повторяет это. Такое задувание на пальцы впоследствии применяется и при постановке *ц*: ребенок по очереди произносит перед своей рукой *ц* и *с*, чтобы лучше усвоить различие между ними. Вначале при произнесении зажимается нос. Помогает и межзубное *с*. Когда при межзубном положении языка не удается устранить боковые щели или гнусавость, начинают исправление звука с задувания на язык, высунутый «лопаткой» между губами (и над бутылочкой), после чего переходят к произнесению межзубного *с*, заменяемого в дальнейшем нормальным *с*.

В случаях гнусавости и замены *с*, *з*, *ц* другими звуками, установив язык глубоким желобком во всю его длину, произносят *с*, а затем постепенно уменьшают этот желобок.

При замене с *и* и *э* звуками *ш* и *ж* правильному произношению первых обучают, предлагая, после гимнастики языка (если она необходима) и показа артикуляции, произносить звуки, слоги, слова в указанной уже последовательности.

После овладения звуками *с* и *з*, чтобы их дифференцировать между собой, ребенку предлагается четко произносить *с — з*, *с — э*, *са — за*, *суп — зуб*, *оса — коза*. *Соня и Зоя сидят на возу сена* и т. п. Если *з* упорно произносится как *с*, т. е. без голоса, то используются приемы, описанные на страницах 137—140, относящиеся и к другим звукам с этим дефектом.

3. Устранение недостатков произношения звуков *ш*, *ж*, *ч*, *щ*

Многие дети с трудом и довольно поздно (к 4—5 годам) овладевают правильным произношением шипящих звуков. Даже в старших группах детских садов немало детей, не умеющих правильно произносить их.

Губы округлены и несколько выпячены вперед. Зубы сближены, как при *с* и *з*. Широкий кончик языка приподнят к переднему краю нёба альвеолам) и образует с ним щель. Боковые края языка прижаты к коренным зубам и отчасти к нёбу, несколько приподняты. Задняя часть спинки языка поднята и образует с нёбом вторую, более широкую щель. В общем язык принимает форму «чашечки». Мягкое нёбо поднято, голосовая щель раскрыта. Воздух, про-

Артикуляция звуков *ш* и *ж*.

ходя через обе щели ротовой полости, создает особый шум, усиливаемый затем губным рупором. Так получается звук *ш*. При дрожании голосовых связок (голосовая щель закрыта) слышится звук *ж*. Звуки *ш* и *ж* произносятся только твердо (рис. 25 и 26).

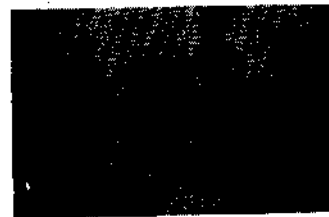


Рис. 25. Артикуляция *ш* и *ж* (снаружи).

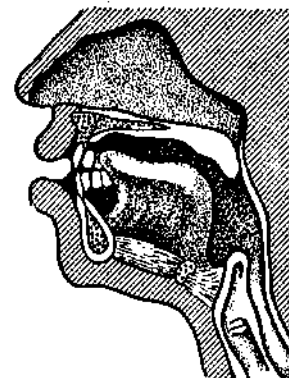


Рис. 26. Артикуляция *ш* и *ж* (внутри).

Артикуляция звуков *ч*, *щ*.

Губы и зубы расположены, как при *ш*. Передняя часть спинки языка при *ч*: в первый момент произнесения звука прижимается к переднему краю твердого нёба, а затем без заметного (не слышен) взрыва слегка опускается и образует с нёбом щель, как при *шь*. Мягкое нёбо поднято, голосовые связки не вибрируют. В некоторой степени артикуляция *ч* сходна с артикуляцией сочетания звуков *ть — шь*, произносимого, как один простой звук. Звук *ч* всегда произносится мягко (рис. 27).

Звук *щ* произносится или как звукосочетание *шч*, или как долгое мягкое *шьшь*.

Недостатки в произношении шипящих звуков и устранение их.

Эти недостатки в основном бывают такие же, как при произношении свистящих. Например, звук *ш* может быть межзубным, призубным (*туба* вместо *шуба*), нечистым и смягченным (*суба*, *шуба*). Вместо звуков *ч* и *ш* дети иногда произносят только их элементы (*тай*, *тяй*, *шай*, *шай* вместо *чай*; *чука*, *щука* вместо *щука*). Часты замены шипящих свистящими: *суба*, *зук*, *цай*, *сека* (*щека*).

Для устранения подобных недостатков прежде всего проводятся игры и упражнения для развития фонематического слуха.



Рис. 27. Артикуляция *ч*.

Дети должны различать ш — с, ж — з, ч — ш, ч — ть, ша — жа, шу — жу: *мишка — сосиска, жук — зуб, печка — Петька, кошка — кочка, шар — жар, Журка — Шурка* и т. д.

Методические приемы те же, что и при различении свистящих звуков на слух.

1. Игра «Кто лучше слышит». Поочередно произносятся звуки ж и з, имитируя жука и комара. Дети угадывают, чье это жужжание.

2. Игра «Кто любит Шурку, кто Журку». Воспитатель рассказывает импровизированную сказку про двух братьев Шурку и Журку, из которых один, страдающий чрезмерным любопытством, всюду совал свой нос, который и вытянулся в клюв, сам он превратился в журавля Журку и стал жить на болоте. Дети разбиваются на две группы — сторонников Шурки и Журки и хлопают в ладоши, когда услышат имя своего героя.

3. Игра «Скажи, чего не стало» — в произнесенном воспитателем вторично слове пропускается звук, слог (*шапка — апка, Мишка — Мика*).

После усвоения различий между звуками по слуху переходят к произнесению их.

Так как шипящие звуки произносятся напряженным выдохом, то на первых порах обучения полезно проводить игры, развивающие дыхание (выбирая из них те, которые требуют сильного и быстрого выдоха), и другие игры, как-то:

1) «Лес шумит». Дети в кругу раскачиваются и произносят: *шшш...* Хорошо показать при этом картину леса, еще лучше это проделывать во время прогулки в лесу.

2) «Пузырь лопнул». Дети сначала «раздувают» пузырь (раздвигают круг), а затем приседают, сжимаются в комок с шипением: *шшш...*

3) «Курочки». Дети прогоняют «курочек» (сдувают бумажки) со стола, с ладони со звуком: *ки-ки-ки...*

4) «Баюкание». Дети укачивают кукол: *ш-ш-ш...*

5) «Поезд». Изображая движущийся поезд, дети произносят: *шшш*, а при остановке, разводя руками в стороны, выпускают пар со звуком *ссс...* (рис. 28).

6) «Пчелки». Вокруг ребенка с цветком в руке кружатся «пчелки» и жужжат: *жжжжж...*

7) «Змейка». Дети по очереди вытягивают из предложенной им колоды карточки. Кто вытянет карточку со змейкой (остальные — без картинок), тот — «змейка» и должен 5—10 раз правильно прошипеть по-змеиному: *шшш...*

8) «Кто первый угадает (подскажет) слово». Воспитатель загадывает, произнося сначала слоги со звуком ш, а дети заканчивают, затем роли меняются (*шу-ба, шап-ка*); далее звук ш уже во втором слогe (*ка-ша, мы-ши*).

9) Речевое лото, домино (слово со звуком ш) (рис. 29).

10) Загадки (дети только отгадывают). Теплая, ушастая,



Рис. 28. Игра «Поезд» для усвоения звука ш.

с головкой дружится, мороза не боится. (*Шапка*.) Мягкие лапки, а в лапках цап-царапки. (*Кошка*.) Беленькие горошки на зеленой ножке. (*Ландыш*.) Кто имеет гребешок, а не чешется? (*Петушок*.)

После овладения звуком ш аналогичным образом усваивается звук ж. Для этого проводят игры на звукоподражание жукам, пчелкам, мухам: «пчелки» жужжат около «цветка» (ребенок держит в руках цветок); «мухи» жужжат в «паутине» (стараясь «вырваться» из образованного детьми круга). Инсценировка на тему: «Жук упал и встать не может, ждет он, кто ему поможет». Один из детей ловит сачком жуков, а те летают и жужжат. На кого упадет сачок, тот падает на спину, двигает руками и ногами — встать не может, «жужжит», пока всех пойманных не соберут (не поднимут), перевернув на живот.

Когда усвоен звук ж, то полезно сопоставлять его с уже твердо усвоенным звуком ш, а затем и с з. Например, проводится игра в телефон (по очереди передаются звуки ш — ж). Используются слова *шар — жар, шила — жила. Мама платье... (шила). Я у бабушки... (жила). Миша спросил у Жени: «Есть у ушей уши?» Что ответила Женя? «Ужи имеют уши». Жура и Шура будут летом у бабушки... (жить). Шура и Жура будут под дубом собирать... (желуди). Из кожи козы делают... (сапожки).*

После этого проводится игра на придумывание слов с этими же звуками. Затем дети заучивают в играх коротенькие скороговорки со звуками ш и ж. (*Шапка да шубка — вот наш Мишутка. Жутко жуку жить на суку.*)



Рис. 29. Речевое лото «Одежда» для обучения звуку ш.

Далее заучиваются загадки, которые уже раньше отгадывали, и новые: *Над бабушкиной избушкой висит хлеба горбушка. (Луна.) Сидит на крыше всех выше, дымом дышит. (Труба.)*

Обучение заканчивается играми, в которых дети пользуются связной речью, заучиванием стихов и песенок, в тексте которых часто встречаются изучаемые звуки.

Хорошо усваиваются эти звуки в игре «Базар».

Примерные игры для закрепления изученных звуков.

1. «Тишина». Дети на цыпочках ходят вокруг Маши, которая пишет, и тихо говорят: «Тише, тише, Маша пишет, пишет Маша дли-н-ное письмо».

2. «Кошка на крыше». Ребенок в роли кошки сидит (спит) на скамеечке, на стуле или на столе. Взявшись за руки, мышки осторожно ходят вокруг кошки и тихо говорят: «Тише, мыши, кошка спит на нашей крыше!» Потом, обращаясь друг к другу: «Мышка, мышка, берегись, кошке в рот не попадись». «Кошка» просыпается и с криком «мяу» бросается на мышей. Мыши убегают в «норку», т. е. на свои места. Кошка ловит тех, кто плохо произносит звук ш. Пойманный должен произнести пять слов с этим звуком.

3. «Жук». Проводится вводная беседа о жуках. Воспитатель

говорит, где живут жуки (по временам года). Затем начинается игра. Стоя на месте, дети одновременно плавно размахивают руками, ритмично переступая ногами, произносят: «Я жук, я жук» (дважды); руки рупором ко рту: «Жужжу, жужжу»; полный поворот с вытянутыми в сторону руками: «Кружу, кружу»; ладони на грудь: «На листке сижу»; руки на бедра, смелая осанка: «И не тужу, и не тужу!» Взмах руками вверх и прыжок: «Я жук!» Воспитатель: «Полетели!»

Ребята делают мелкие летательные движения руками и быстро бегут мелкими шажками в разные стороны: жужж...

Хорошо проводить эту игру под музыку или с маршировкой.

4. «Кто больше выиграет». Подбираются 10—12 игрушек, в названия которых входят звуки ш и ж, и соответствующее число рисунков на карточках и столько же «пустышек» (карточек без рисунков). Дети поочередно вынимают карточки и, громко назвав картинку, берут соответствующую игрушку. Вынув «пустышку», ребенок говорит: «Ничего, пустышка». Игрушку получают при условии правильного произношения ш и ж.

5. Игра «Что это такое?» Дети ощупывают спрятанную в мешок игрушку или вещь, называют и показывают ее (мишка, шапка, шарик, мышка).

6. «Муха в паутине». Ребенок-«муха» бегаёт в круге детей и жужжит, стараясь вырваться из круга (паутины).

7. «Сбор плодов» (для старшей группы). На большой карте нарисовано 10—20 картинок (вишня, черешня, крыжовник, ежевика, груша, шиповник, желуди, орешки, баклажан). Дети по очереди бросают на стол кубик, на гранях которого имеются «очки» от 1 до 6. Какое число будет на верхней грани кубика, на столько клеток передвигается фишка игрока по карте. Он громко произносит название картинки, на которую ставит свою фишку. Чья фишка придет первой к последней картинке (левый верхний угол карты), изображающей груды разных овощей, тот выиграл. Проигравший по указанию выигравшего называет по три раза 3 картинки из этой игры.

8. «Поездка в Шувалово» (рис. 30 и 31).

Дети обращаются к кассиру со словами: «Дайте, пожалуйста, билет на поезд № 6 до станции Шувалово».

Контролер: «Разрешите, ваш билет».¹

Для закрепления правильного произношения звуков дети заучивают стихи и загадки, например:

- 1) Бедный Мишка заболел —
Мишка много меда съел.
Мишка плачет и кричит:
«У меня живот болит!»
- 2) Я рубашку сшила Мишке,
Сшила новые штанишки,

¹ См. конспект на странице 200.



Рис. 30. Игра «Поездка в Шувалово» для закрепления звука ш (У кассы).



Рис. 31. Проверка билетов.

Надо к ним карман пришить
И конфету положить.

3) Дождь покапал и прошел,
Солнце ярко светит.
Это очень хорошо
И большим и детям.

4) Крошечный мальчишка
В сером армячишке
По дворам шныряет,
Крошки собирает.
(Воробей.)

5) С хозяином дружит,
Дом сторожит,
Живет под крылечком,
А хвост колечком.
(Собака.)

После усвоения детьми звуков ш, ж подобными же приемами их обучают звукам ч и щ. Начинают с упражнений на различение звуков по слуху (*мач — мать, петь — печь, печка — Петька, лечь — лец, щёлка — щёлка*). Далее следуют:

1. Игры: а) «Поезд» (*ч-ч-ч*), а затем: *чу-чу-чу*;

б) Игра в слова: *ча-сы, чай-ник, чу-лок, каш-ка, ту-ца, пле-чо, мя-ч, клю-чи*;

в) «Кот и мыши». Мыши, убегая от кота, говорят: «Я от кошки убегу, жить хочу-хочу-хочу!»

2) Потешки. *Чи-чи-чи, чи-чи-чи, испекли калачи во горячей печи. Калачи горячи, очень, очень хороши!*

Ай, чу-чу-чу, чу-чу, чу-чу!

Я на поезде качу! (Можно применить

3. Стишки. в игре «Поезд».)

Наша Таня громко плачет:
Уронила в речку мячик.

«Тише, Танечка, не плачь —
не утонет в речке мяч».

4. Считалочки.

Чок-чок...
Каблучок
Наскочил
На сучок.
Оторвался,
Поломался,

Чок-чок,
Каблучок!
Почини мне,
Старичок,
Вот этот каблучок.

Примерные тексты для произнесения звука щ и дифференциации со звуком ч.

1. «Щенки». Два щенка щека к щеке треплют щетку в уголке. Да у щетки половой палка есть над головой. Палка щелк щенков с плеча, два щенка ушли ворча.

2. Я вам быстро перечислю,
Что я каждой щеткой чищу.
Этой щеткой чищу платье,
Этой щеткой чищу обувь,
А вот этой — не забуду,
По утрам я чищу зубы.

При этом показываются называемые щетки или их рисунки.

3. Не кричи и не пищи,
Червяка ты поищи.
А под старым кирпичищем
Мы с тобой вдвоем поищем.
4. Часовщик, прищурив глаз,
Чинит часики для нас.
5. С Бобкой в грязь мы угодили,—
Меня в ванну посадили.
И сейчас же щетки, щетки
Затрещали, как трещотки,
И давай меня тереть,
Приговаривать:
«Моем, моем трубочиста
Чисто, чисто, чисто!
Будет, будет трубочист
Чист, чист, чист, чист!»
6. Серый, зубастый по полям рыщет,
телят, ягнят ищет. (Волк.)

По овладении всей группой шипящих звуков дети упражняются в дифференцировке их в следующих играх и забавах.

«Поезд». Изображая движение поезда, дети под ритм марша двигаются по комнате и произносят звуки: 1) скорого поезда («стрела») — ш; 2) почтового — ч; 3) товарного — ж; 4) смешанного — щ.

При остановке «паровоз» выпускает пар (звук с), а затем все дети тормозят (звук з). Сигналы подает руководитель или кто-либо из детей (свисток — ттрр...), «паровоз» (или все) издает гудок: у-у-у.

Первый в ряду («паровоз») издает пыхтящие звуки (ш, щ, ч), а «вагоны» воспроизводят ритм колес: та-та-та, та-та-та или да-да-да, да-да-да.

Воспитатель поет песенку «Поезд мчится»¹, а дети, изобра-

¹ Текст песенки для обучения только звуку ч:

Поезд мчится, и свистит,	Я стучу, стучу, стучу,
И колесами стучит.	Всех на дачу прикачу.
	Чу-чу, чу-чу, чу-чу, чу.

жая движение «поезда», ритмично произносят: же-че-ша-ща или поют вместе с воспитателем (рис. 32 и 33).

В результате этой игры дети поют всю песенку во время хода поезда. Очень хорошо проводить её под музыку (не очень громкую).



Рис. 32. Песенка «Поезд мчится» для закрепления произношения звуков ш, ж, ч, щ.

Вариант игры для старшей группы: — Ух, тяжело... — повторяет «паровоз», медленно отходя от «станции». — Ну так что же!... — повторяют многократно вслед за ним «вагоны». — Ух, жарко стало!... — ускоряет ход «паровоз». — А нам какое дело!... — тархтят вагоны. — Ох, как страшно!... — паровоз медленно проходит по «мосту» (условное место, обозначенное мелом, ковриком и т. п.). — Так потише ты!... — «вагоны» (испу-



Рис. 33. Картинка к стиху «Поезд мчится».

ганно). — Теперь прошло!... — «паровоз» (проехав «мост» и ускоряя свой бег). — Вот так пошел!... — «вагоны» (радостно).

Надо следить за четким подражанием детьми ритму поезда. Во всех этих играх «неисправные» вагоны «отцепляются» и отводятся после игры в «ремонт», т. е. для коррекции звука.

Занимательным для детей и полезным является произнесение трудных по дифференцировке фраз: У Саши на носу сажа; Бежит крыса по крыше.

Эта трудность облегчается показом соответствующих картинок.

Индивидуальные занятия в более трудных случаях.

1. Гимнастика языка. Язык делается «лопаткой» с загибанием к носу, «ковшиком», сначала снаружи, затем во рту (рис. 34).

2. Произнесение звука. Предлагается ребенку приподнять язык «ковшиком» к переднему краю нёба, касаясь последнего лишь по бокам, несколько выпятив губы, и в этом положении произносить вслед за воспитателем звук ш.

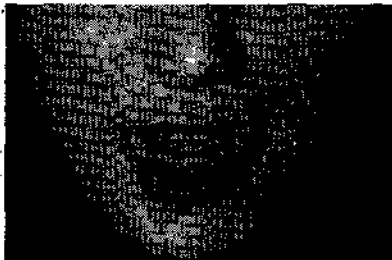


Рис. 34. Язык ковшиком.

Если кончик языка не удерживается во рту приподнятым, то ручкой чайной ложки или шпателем воспитатель отодвигает язык назад от зубов, приподнимая вверх в указанное положение, и заставляет дитя, подражая себе, произносить ш или ж.

3. Если первые два приема не дадут результатов, то при наличии правильного произношения с и з ребенку предлагают произ-

носить тот или иной из них и в то же время постепенно оттягивать кончик языка назад — вверх (произвольно или посредством подталкивания шпателем), пока не получится ш или ж. При этом надо следить, чтобы язык не суживался (рис. 35).

Для устранения недочетов произношения ч и щ пользуются двумя приемами: 1) аналогично предыдущему, постепенно при произнесении ц кончик языка шпателем отодвигается назад до получения ч; 2) сначала медленно и четко, многократно и раздельно дитя произносит элементы звуков ч или щ в соответствующем порядке: *ть — шь* или *шь — ч*, а затем слитно *тьшь* (ч), *шьч* (щ), что в конце концов при подражании воспитателю и даст правильное произношение. Следует предпочесть, чтобы дети произносили щ как *шьч*, а не как *шьшь*. Во-первых, это проще — не надо обучать их особому, не свойственному нашему языку мягкому долговому ш, во-вторых, этим предупреждаются в будущем частые ошибки в письме (*шука, шипцы*).

Устранять недостатки произношения этих звуков лучше при наличии правильных с, т, ш. Звук щ-шь ставится после усвоения ч. Для закрепления поставленных таким образом звуков их включают в слоги и связную речь.

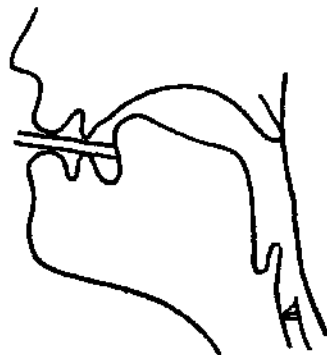


Рис. 35. Установка звуков Ш, Ж, Ч, Щ при помощи ручки ложечки.

4. Устранение недостатков произношения звука р

По артикуляции звук р является самым трудным для дитя. Поэтому он появляется значительно позже других звуков (нередко к 6—7 годам или позже) и часто произносится неправильно не только детьми, но и взрослыми.

1. Губы и зубы раскрыты в зависимости от последующего гласного.

2. Широкий напряженный язык боковыми краями плотно прижат к боковым зубам до резцов, а эластично утонченный кончик его касается верхних альвеол.

3. Мягкое нёбо поднято.

4. Голосовые связки вибрируют.

5. Под воздействием сильной струи воздуха на упругий кончик языка последний то отскакивает от альвеол, то снова касается

подобно молоточку электрического звонка, — образуется звонкий рокошущий твердый звук р. При мягком р средняя часть спинки языка слегка приподнята, а кончик языка касается верхних десен, отчасти и зубов (рис. 36 и 37).

В начале слова, перед согласными звуками и после них звук р произносится с 1—2 ударами (*роза, рвать, карта, крот*), между гласными — с 1 ударом (*Вера, ворота*), в конце слова — более раскатисто, до 3—4 ударов (*шар, СССР, бобр, кедр*). Излишняя раскатистость портит звук.



Рис. 36. Артикуляция звука Р (снаружи).¹

Недостатки произношения и методика фронтальных занятий.

1. Р совершенно не произносится (*ама, от вместо рама, рот*). 2. Картавый звук р (рис 38). Он очень разнообразен и получается вследствие дрожания или мягкого нёба с маленьким язычком, или одного язычка. Иногда он образуется сближением задней части языка с нёбом — образуется щелевой звук типа звонкого х (украинское г). Картавый звук р по звучанию иногда, особенно при дрожании одного язычка, почти не отличается от нормального (грассирующий р).

3. Р произносится губами вроде в (*вама, вот вместо рама, рот*), иногда даже с дрожанием губ, вроде кучерского окрика для остановки лошадей (*тир...*).

4. Р заменяется другими звуками: в, у, ы, й, л (чаще всего), ль, рль (*вама, уама, ыама, яма, лама, рьяма*).

5. Р произносится недостаточно раскатисто.

¹ Для ясности положения языка здесь, как и в дальнейших рисунках, рот широко раскрыт с установкой на последующий звук а.

Устранение недостатков произношения *р* начинается с развития фонематического слуха. Детей приучают по слуху различать звук *р* от звуков, с которыми он смешивается — *ль, л, й, рль*. Для повышения интереса звуки можно символизировать: *р* — рокот мотора, *л* — баюкание (*л-л-л*). Услышав *р*, ребенок руками заводит мотор (имитирует), при *л* имитирует руками укачивание младенца. В таком же роде проводится игра на различение слогов: *ра — ла, ре — ле*; слов *жарко — жалко, вол — вор, курочки — кулачки, ложки — рыжий (кот), лак — рак, ложки — рожки, рама — лапа, жарь — жаль, шар — шаль, рама — яма, бойцы — борцы, бой — бор, марка — майка*.

При выделении *р* из фраз и связной речи дети поднимают руку при слове, в котором имеется *р* (*Белое одеяло всю*

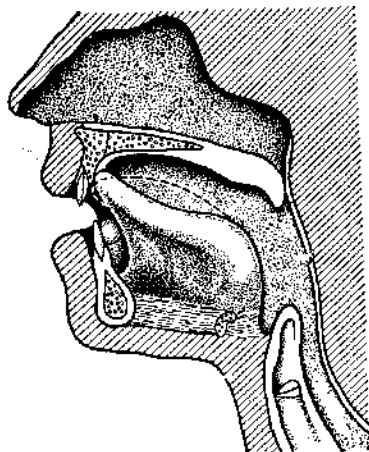


Рис. 37. Артикуляция звука *р* (внутри).

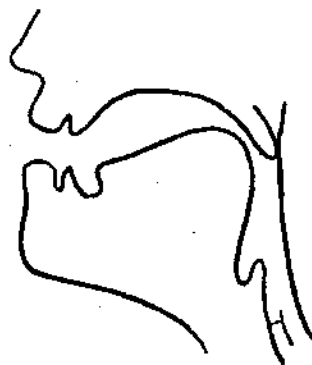


Рис. 38. Картавое *р*.

землю покрывало. Сорока-белобока кашу варила). Затем звук *р* вырабатывается и закрепляется в играх (в младшем возрасте можно сразу начинать с них).

Для приучения детей быстро и упруго поднимать и прижимать кончик языка к передней части твердого нёба и также быстро отрывать от него проводятся следующие игры.

1. «Лошадки». «Кучера» с вожжами подходят к «лошадкам», а те, взявшись за руки, говорят: *Тра-ра-ра, тра-ра-ра, ушли кони со двора*, и разбегаются, цокая языком. «Кучера» ловят их с криками *тпр* или *трр* (последнее лучше), запрягают и с цоканьем ездят, затем привязывают к столбам (стульям), хором приговаривая: *А ребята их поймали и покрепче привязали* (рис. 39).

В играх дети меняются ролями.

Не овладевшим звуком *р* в игре воспитатель показывает артикуляцию и дрожание кончика языка. Надо следить, чтобы дети в дидактических играх по возможности не пользовались

картавым *р*. Если *р*, хотя бы и с неясным рокотом, в игре получится, то можно переходить к тренировке звука в коротеньких словах и звукоподражании. Для этого проводится, например, следующая игра.

2. Игра «Вороны». Часть детей, хотя бы в некоторой степени владеющая звуком *р*, становится в кружок и говорит:

Возле елочки зеленой
Скачут, каркают вороны.

Остальные дети («вороны») прыгают в кружке около стульев и каркают: *карр-карр! карр-карр!*



Рис. 39. Игра «Лошадки» (цоканье для упражнения кончика языка).

Первые. Из-за корочки подрались,
Во все горло разорались.

Вторые. Карр-карр! Карр-карр!

Первые. Вот собаки прибегают,
И вороны улетают.

Вбегают в круг несколько спрятавшихся до этого «собак» и с лаем гонятся за «воронами», которые с карканьем разбегаются.

В младшей группе на первых порах стишки произносятся только воспитателем, а одни из детей каркают, другие изображают собак. Постепенно все дети заучивают стишок и в игре произносят его полностью.

3. «Медведь». Дети собирают в лесу ягоды, приговаривая:

У медведя во бору
Грибы, ягоды беру.

А медведь сидит
И на нас рычит:
р р р...

Из укрытия на детей набрасывается «медведь» с рычанием *ррр*... Дети убегают.

Если дети не овладевают в этих играх рокотом, то надо поиграть в «Аэроплан», «Стрекозу» и «Карандашик», чтобы добиться дрожания кончика языка, т. е. рокошущего *р*. Если же овладели сразу, переходят к игре 4.

а) «Аэроплан». Первый этап — дети «запускают» мотор аэроплана, т. е. произносят на одном выдохе отрывисто, твердо и отчетливо, сначала медленно, потом постепенно ускоряя: *т-т-т...*; *т-т-т-т...*; *т-т-т-т...* (широкий кончик языка касается альвеол, но нельзя *ть-ть...*).

Второй этап — «аэроплан полетел». На сильном без перерыва выдохе, с толчком на *трр*, произносится: *т-т-т — трр...* У кого не получается *рррр*, тот «приземляется» («механик»-воспитатель — помогает летчику «сняться с земли»).

б) «Стрекоза». Дети, размахивая руками, как крыльями, «летят» и одновременно произносят кончиком языка шепотный или громкий рокот *трррр*. У кого не получается рокота, тот «летать не может», выбывает из строя, чтобы поучиться летать отдельно.

в) «Карандашик». Воспитатель, показав, что у него кончик языка поднят к нёбу, дует на лежащий на столе карандаш, издавая шепотный рокот. При этом получается *ррр*... (прием логопеда А. Н. Ассмус). Дети по очереди подражают воспитателю. Сначала так катают круглый карандаш, а затем, по мере успеха, — граненый (рот детей должен находиться на одном уровне с карандашом). Для повышения интереса на столе делают отметки, чтобы определить, кто дальше сдвинет карандаш. Овладев шепотным р, дети по подражанию воспитателю, издают вместо шепотного звонкий рокот *ррр*. Используя этот звук, поют вместе с воспитателем мелодию какой-либо хорошо знакомой, простенькой песенки. Затем возвращаются к играм 1—3 и т. д.

4. «Злая собака». Часть группы («собаки») сторожит в поле «лошадей» (другую часть группы). «Лошади», видя подкрадывающегося к ним «волка», беспокойно перебирают ногами и фыркают (губами), а «собаки» начинают рычать на «волка» *ррр* (кончиком языка). «Волк» убегает в лес. Неожиданно появляется «охотник» и выстрелом убивает его. Охотником назначается ребенок, хорошо владевший звуком *р*. При повторении игры роли меняются.

5. «Наша прогулка». Воспитатель рассказывает о прогулке детей в лес, употребляя слова со звуком *р*. Затем говорит: «Я повторю рассказ еще подробнее, а вы мне помогайте, говорите за всех животных и птиц, где надо, как они кричат: *ррр*, *тррр*, *фрр*, *брр*. Сначала вспомним, как фыркает лошадка (*фрр*), рычит собака (*рррр*).

Примерный рассказ (в скобках слова, которые должны произносить дети).

«Как-то летом дядя Рома стал запрягать лошадку Рыжика в тележку, чтобы отвезти нас в лес собирать грибы. А лошадка не стоит на месте, ногами топает и фыркает: «Не хочу везти вас! (*фрр*)». Дядя Рома крикнул на нее: «Стой!» (*тррр* — кучерское *р*) и стегнул кнутом. Уселись мы и поехали. Провожали нас: кот Вася (*мур-мур*), утята (*кря-кря*), поросята (*хрю-хрю*), петушок (*кукареку*). Вдруг из-под ворот большущая собака как зарычит на нас: «Не подходите близко!» (*ррр*). А мы, на телеге, не испугались и говорим ей: «А мы тебя, злюка, не боимся!» (*ррр*). Дорога была неровная, и телега на ней все подпрыгивала и дребезжала: «Неудобно мне (*дыр-дыр-дыр*)». Растрясло нас, мы вылезли из телеги и пошли пешком. Только вошли в лес, а птички запели нам: «Здравствуйте!» (*чик-чирик*). Вдруг одна испугалась: «Ох, страшно!» — и взлетела на березку (*фрр*). Увидели нас большие черные вороны, стали кружиться над нами, сердито каркать: «Зачем пожаловали? (*кра-кра-кра!*)». К ним подлетели серые вороны и успокоили их: «Мы знаем детей, они добрые (*карр-карр-карр*)». Замолчали черные вороны. Насобирали мы много грибов, выкупались в речке. Стало нам холодно (*брр*). Поиграли на полянке в пятнашки, согрелись и поехали обратно домой».

6. «Голоса животных». Дети играют аналогично игре «Гуси-гуси! Га-га-га...» Гусей заменяют другие «действующие лица»: утки (*кря-кря*), журавли (*курлы-курлы*), ежик (*фр-фр*), котик (*мур-мур*), хрюшка (*хрю-хрю*), петушок (*кукареку*), жучка (*ррр*), воробей (*чик-чирик*).

Например:

— Хрюшка, хрюшка!	— Есть ты хочешь?
— Хрю-хрю-хрю!	— Хрю-хрю-хрю!

7. «Оркестр». Эта игра полезна для выработки четких, тонких вибраций и звонкого, приятного для слуха рокота (рис. 40).

Оркестр состоит из трубачей (*ру-ру-ру*), скрипачей (*ри-ри-ри*), барабанищиков (*ра-ра-ра*). После разучивания каждой партии с этим звуком мелодии уже известной детям песенки оркестр исполняет ее в полном составе. Воспитатель дирижирует то обеими руками — весь оркестр играет, то одной — играют те «инструменты», на которые дирижер указывает. Затем дирижируют дети.

По овладении звуком *р* в слогах проводятся игры в слова, включение звука в отдельные предложения (прибаутки, стишки).

8. «Кто лучше скажет?» Например: *Та-ра-ра, та-ра-ра, ушли кони со двора. Та-ра-ра, та-ра-ра, у крыльца растет трава. Светит, сверкает всех согревает. (Солнце). Без рук, без топоренка построена избенка. (Гнездо.)* Затем проводятся игры с более сложным текстом, иногда с музыкальным сопровождением.

9. «Бараны». Несколько пар детей, стоя друг против друга, взявшись за руки, образуют «ворота». Остальные («бараны») подходят к «воротам», стучат в них (топают ногами).

Бараны. Тра-тра-тра тра-тра-тра, открывайте ворота!
Ворота. Рано, рано вы, бараны,
Застучали в ворота,

Б а р а н ы. Тра-тра-тра, тра-тра-тра,
Пропустите в ворота.
В о р о т а. Вам куда, вам куда?
Не откроем ворота.
Б а р а н ы. На дуга, где трава,
А на травушке роса.
В о р о т а. Еще рано вам туда,
Не откроем ворота.
Б а р а н ы. Тра-тра-тра, тра-тра-тра!
До свиданья, ворота.
Мы придем, как высохнет трава.

(Расходятся.)



Рис. 40 Игра «Оркестр».

10. «Парад». Дети маршируют и декламируют стихи (хорошо под сопровождение негромкой музыки): «Левой, правой! Левой, правой! На парад идет отряд» и т. д.

11. «Барашек». На стуле с закрытыми глазами сидит один из играющих. Остальные по очереди подходят к нему и произносят стишки. Кто по голосу будет узнан, тот заменяет «барашка». Стихи:

Барашек, барашек,
Покажи рога,

Крошку дам я сахару,
Кусочек пирога!
Кто я?

12. «Дроворубы». Дети с топорами на плечах с песней идут в лес и там рубят дрова (рис. 41, 42, 43).



Рис. 41. Игра «Дроворубы» идут в лес.



Рис. 42. Рубят дрова.

Приемы индивидуальных занятий в более трудных случаях.

Если дрожания языка в описанных играх не получается, то в старшей и средней группах индивидуально применяются следующие упражнения.

1. «Лопатка». Дитя, высунув широкий язык («лопаткой») между губами, говорит «мама» или «баба», после чего, не убирая в рот языка, сильно оскаливает зубы — улыбается. Так повторяется пять-шесть раз. Цель упражнения: научиться удерживать язык тонким и широким.

2. «Слизывание меда». Дитя слизывает воображаемый мед с верхней губы, т. е. загибает язык на верхнюю губу и с силой,



Рис. 43. Игра «Дроворубы» (ноты для песенки).

так что слышится шелканье, всасывает язык в рот. Цель упражнения: научить дитя загибать широкий язык кверху. Если у ребенка не получается, то следует «почистить» кончиком языка верхние и нижние зубы, двигая им под губами вправо — влево или делая между ними вращательное движение.

Все движения языком производятся под команду: «раз-два» или «вверх — вниз». Развитие дыхания и мышц языка проводится в один и тот же этап работы.

Следующие занятия состоят из игр:

1. «Индюки». Во время произнесения звука *а* язык лопаткой быстро высовывается из широко открытого рта и втягивается обратно, попеременно ударяясь о верхнюю и нижнюю губы. Получаются рокошующие звуки вроде *блблбл*. То же можно проделать (вторая стадия игры) и во рту, причем язык ударяется о зубы. Эту игру можно назвать еще «болтушкой».

2. «Лошадка». На этот раз фырканье «лошадки» производится губами с высунутым между ними языком (стало жарко!). И здесь вначале часто приходится помогать движению губ и языка, шевеля их пальцем.

3. «Кучер». «Кучер» удерживает игрушечную лошадь, производя соответствующий звук губами (кучерское *тпр*). Этот же звук издается губами вместе с выдвинутым между ними широким языком.

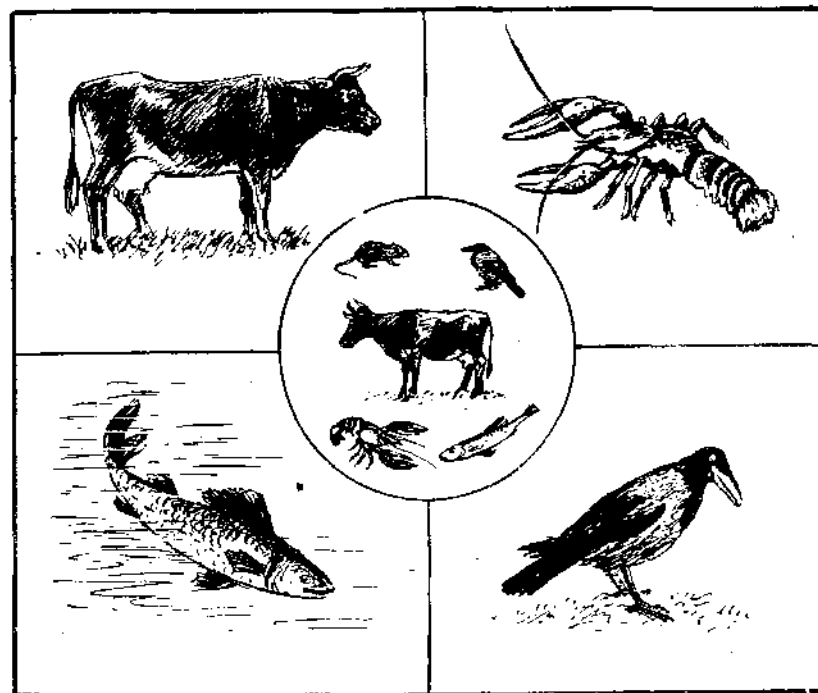


Рис. 44. Речевое лото «животные» для закрепления звука *Р*.

Также язык дрожит при сильном задувании на широкий кончик языка, плотно прижатый к верхней десне, — получится *тррр*.

В старшем возрасте, если в упомянутых играх *р* не получается, можно с успехом использовать следующую игру.

Игра «Балалайка». Предложив ребенку тянуть звук *ж*, воспитатель в это время мизинцем (не забывая вымыты!) или набитой ватой соской быстро двигает под кончиком языка, «сбивая» его вправо — влево: образуется грубый рокот. Вместо *ж* можно быстро произносить *ддд*. После показа ребенок сам «сбивает» пальцем свой язык. Полученный рокот уже без помощи пальца доводится до нужной чистоты (рис. 45). Такое движение иногда можно получить очень быстро, сдувая бумажку, положенную на прижатый позади верхних десен кончик языка. Надо лишь сильно дунуть на бумажку.

Когда достигнута вибрация кончика языка, то произносят *р* сначала шепотом, потом с *я*, *е*, *и*, далее громко: *ря*, *ре*, *ри*, *ра*, *ро*, *ру* и т. д., затем применяют игры.

Может быть картавость и из-за короткой уздечки языка (кончик его мало или совсем не поднимается кверху). При безуспешности гимнастики языка обращаются к врачу и после операции возвращаются к указанным приемам. Но так как часто



Рис. 45. Прием для вызова вибрации языка.

уздечка легко растягивается упражнением (вытягивание к носу, сильное высовывание изо рта, щелканье¹⁾), то не следует торопиться с подрезанием уздечки: случаются, хотя и очень редко, неудачи и шоки.

5. Устранение недостатков произношения звука л

Нормальная Твёрдый звук л артикуляция. является также трудным, и поэтому дети не всегда овладевают им.

Для правильного произношения звука л необходимо соблюдать следующие правила:

1. Губы и зубы раскрыты в зависимости от следующего гласного.

2. Немного суженный кончик языка прижимается к верхним зубам или деснам. Корень языка чуть приподнят, а середина языка принимает ложкообразную форму. Боковые края, оба или один, несколько отстают от боковых зубов и десен, образуя одну или две боковые щели, через которые проходит выдыхаемый воздух.

3. Мягкое нёбо приподнято, голосовые связки вибрируют, — получается твердый звук л.

Если при несколько опущенной задней части языка средняя часть спинки приподнята к твердому нёбу и общая площадь касания языка с нёбом больше, то образуется мягкий звук (ль) (рис. 46 и 47).

Недостатки произношения и методика фронтальных занятий.

1. Совсем не произносится (*ана* вместо *лапа*).
2. Произносится вытягиванием обеих губ, получается подобие краткого *у* или *в* (*уапа, вапа*) (рис. 48).

3. Произносится недостаточно твердо, смягченно, по тверже *ль* (как немецкое *l*); задняя часть языка несколько ниже нормы, а средняя — выше.

¹ Щелканью предшествует многократное раскрытие и закрывание рта при присосании к нёбу языку.

4. Произносится при высунутом между зубами кончике языка.

5. Заменяется другими звуками: *ль, р, в, н, ы, й, д* (*ляпа, рапа, вапа, напа, ыапа, йапа, дапа*).

6. Если мягкое нёбо опущено, а задняя часть спинки языка или его корень приподняты, то воздух проходит в нос — л звучит гнусаво, часто вроде сочетания *нг*.

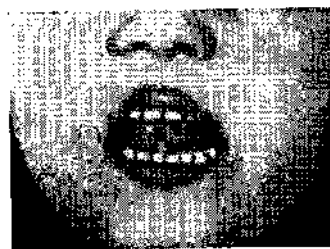


Рис. 46. Артикуляция Л (снаружи).

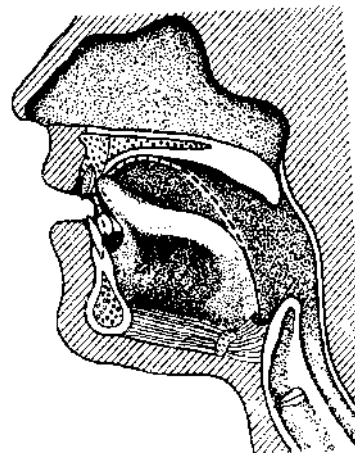


Рис. 47. Артикуляция Л (внутри).

Обучение правильному л начинается с различения по слуху звука л от сходных с ним по звучанию *р, ль, у, в, й*, например:



Рис. 48. Губно-губное Л.



Рис. 49. Язык «иглолочки».

лапа — вата, уши — лужи, вой — вол, бой — боль, ужи — лужи, байка — балка, мел — мель, лук — люк, луг — юг, лак — як и т. п., и использования приведенных на странице 114 сопоставлений л и р. В рассказе-импровизации воспитателя на тему «Приключение в лодке» дети отмечают услышанное л в словах: *волна, лодка, весло, плот, плотина, плакал, плыла*. После усвоения детьми звука л по слуху проводятся следующие игры:

1. «Песенка иголки». Воспитатель показывает, как язык поднимать к нёбу. Дети вслед за воспитателем поют а, поднимая и опуская во рту язык «иголкой» (рис. 49): *Ла-ла-ла-ла, у нас кошечка была, с белыми лапками, голубыми глазками.*

Это же произносится с притопыванием, с хлопаньем в ладоши.

2. «Мальчики-пальчики». Дети смотрят на свой большой пальчик и, поочередно сближая с ним остальные, произносят:

— Мальчик-пальчик, где ты был?
— С этим братцем в лес ходил,
С этим братцем щи варил,
С этим братцем кашу ел,
С этим братцем песни пел.

Дети младшей группы, если они не различают пальцы, пригибают их другой рукой.

3. «Лошадка». «Кучера» подходят к стоящим в один ряд «лошадкам», ласкают их, поглаживая с головы до ног, и приговаривают:

Ну и лошадка —	С головы до копыт.
Шерстка гладка,	Овса поела
Чисто умыта.	И снова — за дело.

Дети запрягают «лошадок» и со звуками *но! тпрр!* уезжают. «Лошадки» бегут с цоканьем. Затем роли меняются.

4. Если л в этих играх не получается, проводится игра «Гудок поезда». Подражая воспитателю и изображая поезд, дети гудят у с высунутым «иголкой» между губами языком. После усвоения детьми этого приема воспитатель говорит: «Мы рады гудку — скоро поедem на поезде, мы улыбаемcя». Дети обнажают зубы, удерживая между ними язык, и продолжают гудеть — звучит л. Некоторым приходится удерживать пальцами растянутые губы. «А теперь на радостях споем так (с высунутым языком) свою песенку: *ла-лал-ла...*»

Когда звук достигает определенной точности, эту же песенку дети поют, спрятав язык за верхние зубы, после чего возвращаются к играм 1, 2 и 3.

Мягкий звук л редко отсутствует или искажается и легко усваивается после овладения твердым л путем произнесения имен: *Леля, Леня, Лиза, Люся, Олег.*

Для закрепления правильного л в речи применяются следующие игры:

1. «Пила». Дети парами, взявшись руками крест-накрест, пилят «бревна» (нижнюю пару рук) и декламируют:

Заработала пила,
Зажужжала, как пчела,

Пропилила кусок,
Наскочила на сучок,
Треснула и стала —
Начинай сначала!

2. «Наша пила» (плясовая песенка на мотив «Как у наших, у ворот»). Дети, как в предыдущей игре, пилят «дрова» и поют.

Как у нас была, была
Острая пила, пила!
Припев с хлопаньем в ладоши.

Ла-ла-ла-ла-ла-ла,
Острая пила, пила.

<i>Припев.</i>	Ах, как жалко, нет пилы —
Как пилила та пила	Ведь дрова нам так нужны!
Саду нашему дрова.	<i>Припев.</i>

<i>Припев.</i>	Мастер, почини пилу,
Наскочила раз пила	Что валяется в углу.
На сухой сучок, сучок.	<i>Припев.</i>

<i>Припев.</i>	Вашу, деточки, пилу
Поломала тут пила	Я сейчас же починю.
Острый свой зубок, зубок.	<i>Припев.</i>

<i>Припев.</i>	И по-прежнему пила
Не пилит уже пила	Будет вам пилить дрова.
Саду нашему дрова.	<i>Припев.</i>

Под последний припев все, взявшись за руки, пляшут вокруг «мастера» с напильником и поют: *ла-ла-ла-ла-ла-ла.*

3. «Сорока-белобока» (считалочка).

Сорока-белобока,
Кашу варила,
Деток кормила
Этому дала...

(повторяется по числу детей с указанием каждого из них. можно и с упоминанием имени каждого, вместо «этому»: *Коле дала, Оле дала* и т. д.).

Мама добрая была,
Кашу всем раздала!
Ла-ла-ла-ла-ла,
Кашка сладкая была!
(Берутся за руки и кружатся.)

4. Лото (рис. 50).

Заучиваются соответствующие загадки, стишки, потешки, например:

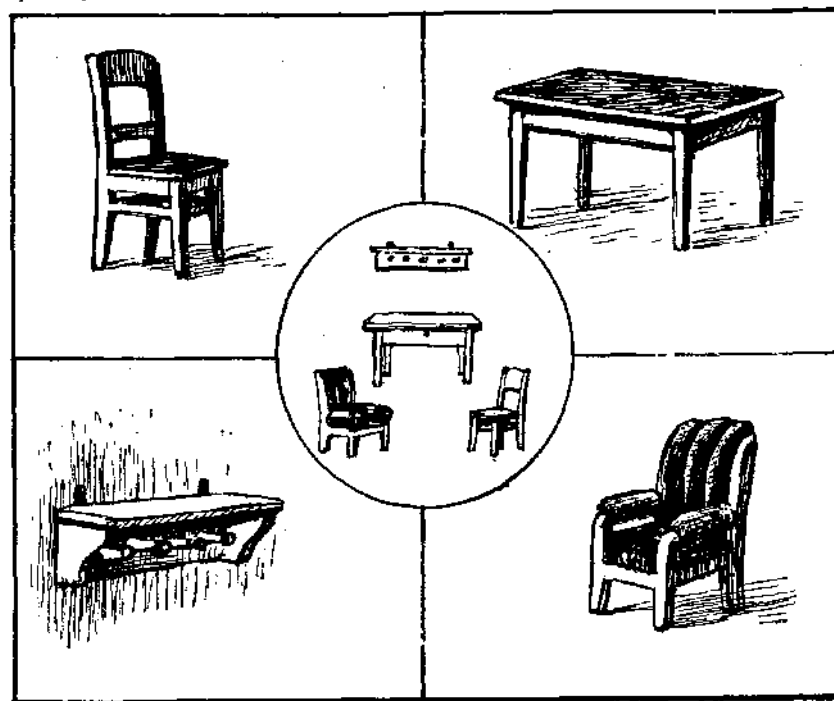


Рис. 50. Речевое лото «мебель» для закрепления звука *л*.

1. Белое одеяло
Землю покрывало.
Солнце припекло —
Одеяло потекло. (Снег.)
2. Мышка весело жила,
На пуху в углу спала.
Мышка ела сыр да сало.
А все мышке было мало.
Мышка в крынку забралась
И там сливок напилась.
Мышку в крынке изловили,
Взяли палку и убили.
3. Уточка-качалочка яиц нанесла,
Уточка-качалочка детей выводила,
Уточка-качалочка рыбы наловила,
Уточка-качалочка детей накормила,
А селозень-молодец по делу плыл,
По делу плыл — детей сторожил.

Приемы
индивидуальных
занятий
в трудных
случаях.

Если кончик языка плохо поднимается к нёбу, (л или совсем не получается, или получается губное л), то предварительно упражняют его в загибании к носу и вниз; при этом язык должен быть узким. Это достигается следующими упражнениями и играми.

1. «Ходики». Дети под команду воспитателя «тик-так», подражая ему, поворачивают высунутый из рта суженный язык («иглочкой») вправо — влево (лучше перед зеркалом). Хорошо показать хотя бы игрушечные «ходики».

2. «Иголочка». Кто может уколоть иголкой (воспитатель следит, чтобы язык был узкий) верхнюю губку? верхние зубы? за верхними зубами?

3. «Болтушка», как для *р*, но язык узкий между губами, и получается: *бл-бл-бл*; затем: *бла-бла...*; далее, удерживая в том же положении язык: *ла-ла...*; наконец, язык оттягивается за зубы: *ла-ла...*

Чтобы устранить обычное при губном *л* упорное движение губ, нужно произносить звук при сильно оскаленных зубах, вначале припуждая удерживать губы в неподвижности («улыбаться») пальцами.

Если *л* смягчается, ребенок, подражая воспитателю, просовывает широкий кончик языка между зубами и, слегка прикусив его, произносит *л*, упражняясь так на слогах и на словах. Когда подобное произношение твердо усвоено, язык постепенно ставится в нормальное для *л* положение, и ребенок упражняется в произнесении правильного *л*. Этим приемом пользуются в том случае, если одно подражание не приводит к успеху. Он применяется и в первом случае при безуспешности уже указанного ранее способа.

Когда же *л* межзубное, дети произносят его при сжатых зубах или пользуются приемом, рекомендуемым для первого случая.

В случаях, когда боковые края языка плотно прижаты к зубам, вследствие чего получается *д* вместо *л* (*дапа, доб*), поперек языка, подальше от его кончика перекидывают тесемочку. Слегка натянув ее за концы вниз и назад для образования боковых щелей, оттягивают среднюю часть языка от боковых зубов и от нёба и произносят *л*.

При других искажениях узкий кончик языка надо прижать к верхней губе и издавать получающиеся при этом похожие на *л* протяжные звуки, далее надо шпателем осторожно отодвигать кончик языка к верхней десне (ребенок все время произносит звук). Применима и «болтушка».

Если указанные способы не приведут к успеху, то ребенку предлагают тянуть нараспев *а* и одновременно, не прерывая голоса, многократно и ритмично поднимать и опускать к верхней

и нижней десне узкий кончик языка. В момент прикосновения к деснам слышится звук л (*а-ла-ла-ла-ла-ли*), который закрепляется воспитателем, «подпевающим» ученику этот звук.

При гнусавом л перед зеркалом учат удерживать корень языка внизу, а мягкое нёбо вверх и при этом выдыхать через рот. Предварительно полезно поупражнять дитя в позевывании, поднимании и опускании задней части языка перед зеркалом; затем учить правильному произношению, пользуясь указанными приемами.

Хорошо вначале зажимать нос пальцами.

6. Устранение недостатков произношения звуков к, г, х, й

Нормальная артикуляция.

При звуке к губы и зубы расположены в зависимости от последующих гласных. Спинка языка выгнута крутым горбом в зависимости от последующего гласного, плотно прижимается или к задней, или к средней части нёба. В связи с этим опущенный кончик языка то касается зубов (*ки*), то удаляется от них (*ку*). Выдыхаемая струя воздуха прорывается между спинкой языка и нёбом. Стой же артикуляцией, если голосовые связки напряжены, при выдохе получается звук г (рис. 51, 52 и 53).

Артикуляция звука х отличается от артикуляции к тем, что между выгнутым языком и нёбом остается щель (рис. 54).

При звуке й кончик языка касается нижних зубов, а спинка более напряжена и поднята еще выше и ближе к передней части твердого нёба, чем при х. Голосовые связки вибрируют, мягкое нёбо поднято. Обычно произносится только с гласным звуком (рис. 55).

Недостатки произношения и фронтальные методы устранения их.

1. К и г полностью отсутствуют (*от — кот, алка — галка*); иногда при опущенном языке вместо к и г слышится лишь едва уловимое щелканье голосовых связок.

2. Заменяются к звуком т, г — д, х — т (*таша — каша, долова — голова, тудо — худо*).

3. Й совсем не произносится или заменяется звуком ль (в последнем случае язык не прижат к боковым зубам): *абако — яблоко, ама — яма, сталька — стайка, сараль — сарай, такаля — такая*.

Для устранения этих недостатков известным уже методом по слуху вычленяются из слов и связной речи к, г и различают их от смешиваемых с ними звуков. Примерный речевой материал: *Коля — Толя* (различают детей), *Кот — тот* (указывает пальчиком), *молоко — молоток, у Тони кони, Таня — Даня, рот — рог, угар — удар, губы — дубы, гори — дари, махать — макать*,

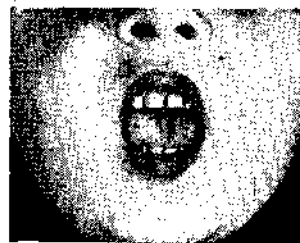


Рис. 51. Артикуляция звуков К и Г (снаружи).

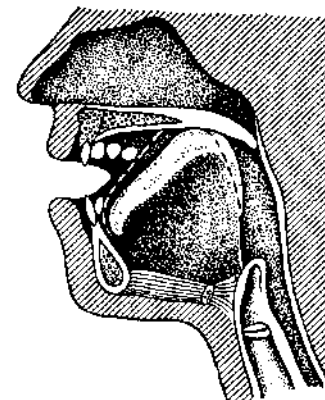


Рис. 52. Артикуляция К и Г (внутри).

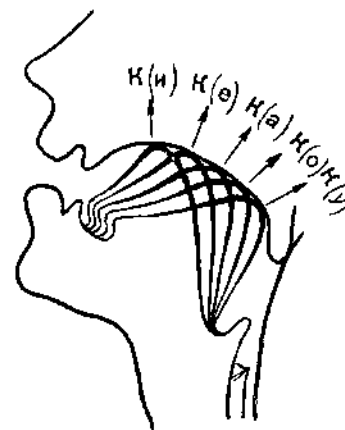


Рис. 53. Артикуляция К и Г в сочетании с разными гласными.

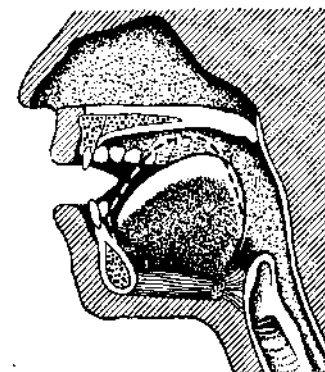


Рис. 54. Артикуляция Х (внутри).

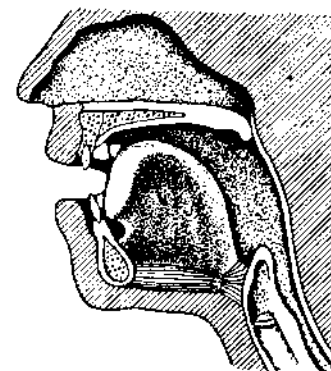


Рис. 55. Артикуляция Й (внутри).

муха — мука, корь — хорь, сух — сук, холст — толст, мой — моль, дай — даль, боль — бой, ялик — Алик, ярко — арка, дойка — долька, гайка — галька. При обучении правильному произношению к и г проводят игры.

1. «Кукушка». Дети подражают пению кукушки (ку-ку!).

2. «Кукушка деток собирает». Воспитательница читает стишки: *Ку-ку! Ку-ку! То кукушка поет, своих деток зовет. Растеряла детей, жалко бедненьких ей. Ку-ку! Ку-ку!* Дети имитируют крик кукушки.

Другой вариант. Дети по очереди играют роль кукушки. Она, созывая детей, кукует, а спрятавшиеся дети поодиночке «прилетают» к ней и тоже кукуют, затем радостно кукуют все вместе и снова разлетаются во все стороны, прячутся.

3. «Петушок с семьей». (К. Ушинский.) В известных местах дети произносят: *ку-ка-ре-ку, ко-ко-ко, куд-куда!*

4. «Квакушка» (инсценировка).

Тук-тук-тук (стучат в домик лягушки). — Кто тут? — Ква-ква-ква. — Ты, квакушечка, пришла? — Ква-ква-ква это я. Дай-те комара! Лягушка хочет комара (дают ей комара).

5. «Дождик» (инсценировка).

Капля раз, капля два,

Медленно сперва —

Кап, кап, кап, кап (под медленные хлопки).

Стали капли поспевать,

Капля каплю подгонять —

Кап, кап, кап, кап (хлопки учащаются).

Зонтик поскорей раскроем,

От дождя себя укроем (поднимают руки над головой, имитируя зонтик).

6. Произнесение соответствующих стишков: «Петушок, петушок, золотой гребешок», «Сорока-белобока».

7. «Гуси». а) Дети играют в гусей, подражая их крику: *га-га-га* или *го-го-го*. б) Дети переключаются с гусями:

— *Гуси! гуси!*

— *Га-га-га!*

— *Есть хотите?*

— *Га-га-га!*

8. «Лиса, пастух и гуси».

Пастух. *Гуси, гуси, вы откуда?*

Гуси (взмахивая руками-«крыльями»). *Га-га-га, га-га-га, все мы с юга, все мы с юга.*

— *Гуси, гуси, вы куда?*

— *Га-га-га, га-га-га. Мы летим на луга.*

Пастух (приглашает жестом). *К нам сюда, на луга, на зеленые луга.*

Гуси (летят). *Га-га-га, га-га-га!*

Лиса. *Ага, так вот вы куда? Здесь хозяйка я!*

Лиса ловит гусей, пастух защищает их. Пойманные становятся помощниками лисы.

9. Произносят стишки, потешки.

Например: *Ай, гугу-гугу-гугу,*

Не кружися на лугу!

На лугу-то лужица.

Головушка закружится —

Галя в лужу упадет.

При обучении правильному произношению звука й проводятся игры.

Обучение
правильному
произношению
звука й. Игра «Отгадай». Когда дети кричат: *Ай, ой, эй!* Воспитатель имитирует испуг, боль, призыв.

Игра в слова: *зак-рой, уга-дай, иг-райте, стреляй, кла-няйтесь, умы-вайся, ути-райся. Дети украсили (-лку). Яша выкопал (-му), дети повесили на (-лку -блоки).*

Читают стишки, где много йотованных гласных звуков или й.

Например: 1. *Ежик жил у нас в углу,*

Ел и спал он на полу.

2. *Курочка снесла яичко,*

Яичко не простое — золотое.

3. *Мой веселый, звонкий мяч,*

Ты куда несешься вскачь?

4. «Зайка». *Зайка, зайка! Что с тобой*

Ты сидишь совсем больной.

Ты вставай, вставай, скачи!

Вот морковку получи! (2 раза)

Получи и попляши!

Дети подают сидящему в круге «зайке» морковку; он под хлопанье пляшет.

5. *Гора крутая, крутая, вся снеговая.*

Эй, эй, санки живей!

Сели гурьбой, мчатся стрелой.

Ай, ай, нам не мешай!

С горки скатились, с саней свалились.

Ух, ух, в снежный пух!

Обучение
правильному
произношению
звука х.

1. Игра «Отгадай». Дети произносят: *ха, ха, ха!*
ах, ах, ах! ох, ох, ох!, воспитатель соответственно имитирует смех, стоны (отгадывает).
2. Игра в слова: *хозяй-ка, хо-рек, ха-ла, му-ха, су-харь, пас-тух, пе-тух.*

3. Стишки, потешки.

а) Хрюшка ходит по селу: хрю-хрю-хрю да хрю-хрю-хрю.

б) Ха-ха-ха да ха-ха-ха, вся потеха в том моя.

в) Мягкий снег, как пух,
Как рой белых мух,
Хлопьями валит,
Под ногой хрустит;
Хруст-хруст-хруст-хруст-хруст,
Сам — как белый куст.

г) Хохлушечка-хлопотунья
Хохолком потривает,
На цыпляток покудахтывает:
Квох-куда! квох-куда! квох-квох!
Не ходите вы в горох.
А петух вокруг важно ходит,
Всех цыпляток в поле водит,
Крыльями похлопывает,
Хлоп-хлоп, кукареку!
Всех на горку приведу.

д) «Воробушек» (хороводная), см. книгу В. И. Городиловой и Е. И. Радиной «Воспитание правильной речи», 1956, стр. 66.

Приемы
индивидуальных
занятий
в трудных
случаях.

Для получения правильных к и г, широко открыв рот, уперев кончик языка в нижние зубы, выгибают язык горбом, сильно прижимая спинку к разным точкам твердого нёба (ближе к резцам или дальше от них), и вслед за воспитателем

произносят со взрывом твердые и мягкие звуки — к, а затем г.

Если почему-либо спинка языка не поднимается до касания с нёбом, то ребенку предлагают дышать носом при широко открытом рте. В таком случае язык поднимается вверх. Иногда удается получить к, подпирая язык к нёбу большим пальцем снаружи через дно ротовой полости.

Можно пользоваться и таким приемом. Воспитатель предлагает ребенку настойчиво повторять слог та, а сам мизинцем или шпателем прижимает кончик языка книзу; вместо та сначала получится тя, затем язык подтачивается назад — из тя получается кя; при еще большем продвижении назад вместо кя услышится ка. Тогда внимание ребенка обращается на эту установку языка и на полученный звук, далее ему предлагают делать это с помощью собственного пальца, а затем и без него (рис. 56). Таким же путем можно добиться произношения г, по предварительно произносится слог да. Последовательно полу-

чается дя, гя, га; х образуется из са (ся, хя, ха). Х можно получить, выгнув язык не до самого нёба и выдыхая через образовавшуюся щель.

Чтобы усвоить звук й, дошкольник делает правильную артикуляцию и, подражая воспитателю, произносит: йа, йе, йо, йу



Рис. 56. Постановка звука К.

(я, е, ё, ю). Затем произносятся слова с начальным й (йама — яма) и т. п.; далее: ай, ой... край, стайка. Можно начинать с произношения иа, затем аиа, на одном выдохе, слитно, при этом и произносится более протяжно, а конечное а возможно быстрее. Получается айа. Тогда произносится только йа, т. е. я, или ай. Так сочетают й и с остальными гласными.

В случае замены й звуком ль, во время произнесения длительного зззз нажимают шпателем на переднюю четверть языка — получается й, затем — йа, йо, ай, ой... айа, айо... (й произносится протяжно). После получения отдельных правильных звуков их включают обычными методами в речь.

7. Устранение недостатков произношения звуков т, д, н

Нормальная
артикуляция.

При произношении т положение губ, зубов зависит от последующего гласного. Язык при опущенном к нижним зубам кончике передней частью спинки плотно прижимается к верхним зубам и альвеолам, боковые края прижаты к верхним зубам. Выдыхаемая струя воздуха при поднятом мягком нёбе быстро и с силой прорывается между языком и десной. Если голосовые связки дрожат, то при этой же артикуляции произносится звук д, а когда при дрожании голосовых связок мягкое нёбо опущено (воздух свободно проходит в нос, язык не отрывается от десен) — плавный звук н. Мягкие д, т, н образуются значительным дополнительным поднятием средней части спинки языка, при этом взрыв при т и д происходит не сразу и не так резко, как при твердых звуках (рис. 57, 58).

Недостатки
произношения
и фронтальные
методы
устранения их.

Недостатки произношения в этих звуках редки и легко устраняются. Наблюдается недостаточная четкость в звуках, из-за неточной артикуляции, и межзубное произношение *д, т*. Иногда *д* заменяется *т*.

Применяются следующие игры для развития фонематического слуха. 1. «Дуда». Дети маршируют под звуки «серебряной дуды» и поют: ай, ду-ду, ду-ду, ду-ду, я играю во дуду, во серебряную: ду-ду-ду-ду-ду, ду-ду-ду-ду-ду-ду-ду.



Рис. 57. Артикуляция звуков *Т, Д, Н* (снаружи)

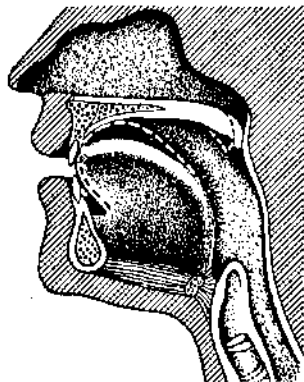


Рис. 58. Артикуляция звуков *Т, Д, Н* (внутри).
— — — — небо при *Н*.

2. «Поезд». Вагоны тарахтят: та-та-та-та-та.

3. Игра в слова: *моло-ток, бу-тылка, лопа-та; ком-пот, ро-т, мо-лот, пи-лот, у-дочка, точ-ка, та-релка, то-поль, то-пор, Та-ня; де-душка, Да-ша, де-ти, доч-ка*.

4. «Дятел». Дети имитируют стук дятла по дереву:

Дятел дерсво долбит,
Дятел клювом дуб долбит:
Тук-тук-тук,
Тук-тук-тук,
Червяка он ищет тут.

5. Загадки, потешки, стишки.

От топота копыт
Пыль по полю летит —
Кто бежит? (Лошадь.)
Длинные ноги Маленькие ножки
Бежали по дороге: Бежали по дорожке:
Топы, топы, топ, Топ-топ-топ,
Топы, топы, топ. Тот-топ-топ.
Взяли в руки белый ком,
Будем строить белый дом.

Мы польем его водой,
Дом наш будет ледяной,
Ком за комом мы кладем —
Вырастает снежный дом.

Индивидуальные приемы: 1) Кончик языка развивается, как при выработке *р* (загибание кверху, произношение *т-т-т*. После этого произносится *та-то* и т. д.). 2) Переднюю часть спинки языка прижать к верхней губе, шпателем осторожно отодвинуть язык к верхней десне и предложить ребенку в этом положении резко дунуть на полоску бумаги.

8. Устранение недостатков произношения звуков *ф, в*

Нормальная
артикуляция.

Верхняя губа несколько приподнята и не касается нижней. Нижняя челюсть немного опущена (между зубами образуется небольшая щель).

Нижняя губа приподнята и внутренним краем слегка касается верхних зубов. Язык свободно лежит в нижней части полости рта. Мягкое нёбо поднято. Продуваемый между верхними зубами

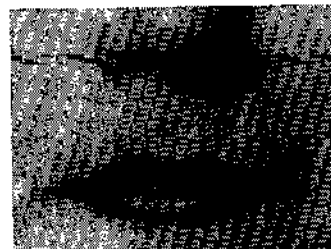


Рис. 59. Артикуляция звуков *Ф, В* (снаружи).

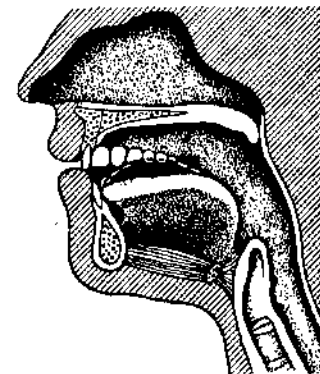


Рис. 60. Артикуляция звуков *Ф, В* (внутри).

и нижней губой воздух образует звук *ф*, с включением голоса — *в* (рис. 59, 60).

Недостатки
произношения
и фронтальные
методы
устранения их.

При дефектах нижней губы (короткая, толстая, отвисшая), или верхних зубов (редкие или отсутствуют), или челюстей (открытый передний прикус) получается неточный, иногда с присвистом звук. Нередко у малышей наблюдается и губное *ф* и *в* (воздух продувается между сближенными губами) (рис. 61).

Речевой материал для развития фонематического слуха и обучения произношению: *Фаня* (девочка) — *Ваня, вода* (вата) — *фата*.

Игры: 1) Паровоз пыхтит: **ф-ф-ф...** (следить, чтобы зубы касались нижней губы). 2) «Ветерок»: сдувают при этой же артикуляции бумажки со стола, задувают горящую спичку, свечу. 3) Стрельба — «паф!». 4) Стишки, потешки со звуком **ф, в**.



Рис. 61. Губно-губное **ф, в**.

В день рождения у Вовы
Туфельки-то новы,
Красная фуфайка —
Подарил кто, ты узнай-ка.

Пиф-паф! Ой-ой-ой!
Убегает зайчик мой.

Ты волна, моя волна,
И гульлива и вольна.

Индивидуальные
занятия
в трудных
случаях.

При губно-губном звуке на первых порах пальцем придерживают нижнюю губу под верхними зубами. Отвисшую, толстую или короткую нижнюю губу упражняют гимнастикой: сильно вытянуть губы вперед «хоботком» (гудеть, свистеть) и также сильно растянуть их, обнажая все зубы — «улыбаться», всасывать ее в рот, захватывать ею и всасывать верхнюю губу. Надувать щеки (паровоз пыхтит, лошадка фыркает). В случаях патологических дефектов губ, челюстей и зубов надо предварительно обратиться к врачу.

9. Устранение недостатков произношения звуков **п, б, м**

Нормальная
артикуляция.

Губы плотно сомкнуты. Язык свободно лежит в нижней части полости рта. При **п** и **б** мягкое нёбо поднято, воздух же с силой прорывает плотно сомкнутые губы.

При **м** мягкое нёбо опущено, воздух свободно проходит через нос. При **б** и **м** голосовые связки вибрируют (рис. 62, 63).

Обучение
произношению
звуков **п, б, м**.

Недостатки произношения **п, б, м** редки и обычно наблюдаются при дефектах губ (короткие губы, отвисшая нижняя губа, расщелина верхней губы, иногда чрезвычайно выдвинутые челюсти). Тогда вместо **п** получается **ф**, вместо **б** — **в**: *фашиш* вместо *пашня*, *Ваня* вместо *баня*, *м* звучит неясно.

Некоторые из этих недостатков устраняются медицинскими средствами. После этого детей учат правильной артикуляции. Полезно произношение этих звуков перед пушинкой, бумажкой.

Речевой материал для развития фонематического слуха: *ба-ба — папа, бочка — почка, бабочка — папочка, бочка — мочка*

(ушная), *марка — барка, боль — моль, Маня — баня, Маня — няня, ночка — мочка, мошки — ножки*.

Игры. 1) Имитация барабанного боя (*ба-ба-ба-ба-ба, бум-бум-бум*).

2) Баюканье кукол:

Баю-баюшки-баю...

Баю, баю, бай,

Ты, собаченька, не лай,

Белобока, не скули,

Борю-друга не буди.



Рис. 62. Артикуляция звуков **п, б, м** (снаружи).

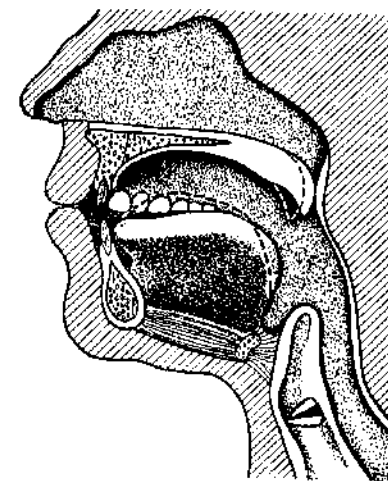


Рис. 63. Артикуляция звуков **п, б, м** (внутри).
----- — нёбо при **м**.

Стихи, загадки. 1) Над бабушкиной избушкой висит хлеба горбушка. (*Луна*).

2) Бык тупогуб, у быка губа бела.

3) Гонит стадо дедка Пров —
Пять баранов, семь коров.
Помогает деду пес,
И зовут его Барбос.
Вдруг крадется серый волк,
Он зубами шелк да шелк.
Увидал его Барбос
И вспился волку в нос.
Испугался серый вор
И умчался в темный бор.

10. Устранение недостатков звонкости согласных звуков

Нередко согласные **б, в, г, д, ж, з** произносятся глухо, без голоса, как **п, ф, к, т, ш, с** (*пёлка, фатá, колофá, шелéсо, сýпы*, вместо *булка, вода, голова, железо, зубы*).

Эти недостатки чаще всего встречаются у детей с поздно развивающейся речью, у тугоухих. Нужно отличать их от очень редких случаев, когда все звуки произносятся глухо, шепотом

вследствие болезни горла или сильного испуга. В таких случаях детей направляют к врачу.

Логопедическая работа обязательно начинается с развития фонетического слуха. Детей упражняют в различении по слуху глухих и звонких пар: с и з, ф и в и т. д.

Когда воспитатель убедится, что ребенок на слух отличает звонкие от глухих, то приступает к озвончению неправильных звуков. Прежде всего надо попытаться достигнуть цели в играх, пользуясь методом «перебегающего сопоставления»:

1) Комарики поют: **зззз...**

Водичка течет: **сссс...**

2) Пассажирский поезд шипит: **шшш...**

Товарный идет: **жжж...**

3) Ваня плачет: **ввв...**

Ване больно (дует на ручку): **ффф...**

4) Игра «Где дядя Том».

— Где дядя Том? (Дети «разыскивают» Тома). Чей это дом? Сторож. Этот дом дяди Тома, но дяди Тома нет дома. Давайте искать дядю Тома. (Находят его.)

— Дядя Том, иди в свой дом и скажи нам, кто построил твой дом.

Том рассказывает:

— Я Том, я построил этот дом.

5) «Продавец». Ваня продает бублики, приглашает покупателей:

— Вот бублики, бублики! Подавайте рублики, покупайте бублики! — Идет оживленная продажа. Произнесшего фразу «Продай мне бублики с глухим **б**» воспитатель поправляет.

Пр о д а в е ц. Все продано!

— Растратили рублики, раскупили все бублики, — хором под хлопанье в ладоши говорят покупатели и расходятся.

6) «Речевое лото» или игра в парные картинки. Названия картинок состоят из парных слов: *баба — папа, трава — дрова, тачка — дачка, шар — жук, бабочка — попугай* и т. п. Пока, хотя бы с помощью воспитателя, слова не будут произноситься верно, закрывать названную картинку нельзя (рис. 64).

Если в играх успех не достигается, то для старшего возраста индивидуально предлагаются специальные приемы для озвончения согласных звуков.

1. Постепенный переход от тихого с к громкому з (комарики все ближе и ближе к нам). Также и с другими длительными звуками (**в, ж**).

2. Переход от гласных к звонким согласным. Дети поют (тянут) сначала тихо (шепотом) данную гласную, а затем ее же громко; после чего также произносится нужный согласный: по установившемуся порядку условных раздражителей этот порядок сам становится условным раздражителем — ребенок произносит предложенный звук сначала шепотом, а потом звонко.

Для получения этим приемом звонких взрывных **б, г, д** гласные произносятся отрывисто (**а-а-а-а**), так же и соответствующие глухие согласные (**п-п-п-п, к-к-к-к, т-т-т-т**).

Согласные произносятся с наименьшим напряжением языка и губ (чем больше это напряжение, тем труднее смыкаются и нагрягаются голосовые связки).

3. Воспитатель произносит данный звук (начинать надо со звука **в**) и в то же время держит пальцы ребенка на своей гор-

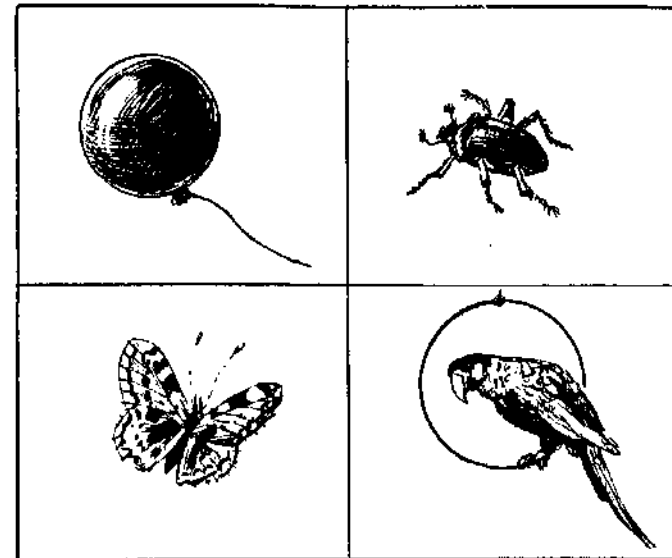


Рис. 64. Речевое лото для различения звонких и глухих согласных звуков.

тани. Тот улавливает дрожание гортани, т. е. голосовых связок, и, также касаясь рукой своей гортани, пытается произносить заданный звук так, чтобы гортань дрожала (рис. 65). В момент исчезновения голоса полезно слегка пальцами потряхивать гортань.

Если эти упражнения окажутся безрезультатными, применяются специальные приемы для каждого звука в порядке от более легких случаев к более трудным.

1. Чтобы получить **в**, продуванием через сближенные губы издают гудящий звук (на губах чувствуется шекотание). Затем произносят такое губное **в** с гласными: **ва, во, ву**. После этого делается правильная артикуляция звука и произносится **в**, а затем **ва, во** и т. д.

2. Озвончение **з** достигается подражанием звукам комара: Когда выработано **з**, то ж можно получить из него, постепенно отодвигая кончик языка вверх — назад и произнося в это время **з**,

пока не получится ж. Можно достигнуть ж, имитируя вслед за воспитателем звуки жука.

Для получения б производится такой же гудящий звук в и без перерыва гудения, смыкая и размыкая в это время губы, произносятся ба, бо, бу. Если это не удастся, губы смыкают указательным пальцем: прикоснувшись концом пальца к нижней губе, двигают им вверх — вниз во время гудения между губами, — сначала быстро, затем медленнее. От этого губы то смыкаются, то размыкаются. В момент смыкания получается звук, подобный

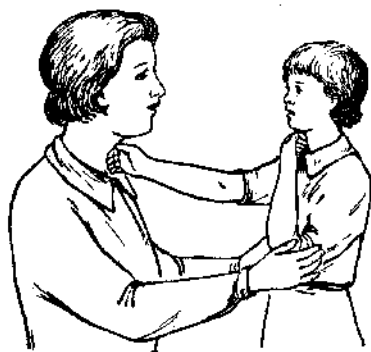


Рис. 65. Прием озвончения согласного звука.

б (часто так забавляются маленькие дети, пересбирая губы пальчиками). После 5—6 движений пальцем этот ряд звуков закапчивается слогами ббббба, бббббо. Наконец, произносится без помощи пальца: ба, бо и т. д.

4. Для получения д произносятся ряды бабаба-да, затем ба-да, ба-да, наконец — да-да. Или высовывают между зубами и губами язык и произносят ба-ба-ба, затем губы постепенно при этом отодвигают пальцами — получается междузубное дадада. Далее язык отодвигается за зубы

внутрь рта и произносится нормальный звук. Последний способ всегда дает положительный результат.

5. Звук г получается из д, когда его произносят, постепенно нажимая снизу на язык, как указано в главе о постановке звука г.

Озвончаемый звук сначала произносят в слове между двумя гласными и звонкими согласными (для з: ваза, узник, разрыв, Лиза, Роза и т. д.).

Звонкие звуки закрепляются в стихах, играх, например в игре «Гуси-гуси».

На этих занятиях воспитатель все время помогает детям своим голосом, который является для них и раздражителем и образцом.

11. Устранение смешения согласных звуков

При этом недостатке ребенок хотя и может правильно произносить в отдельности согласные звуки, но в речи часто их смешивает: шипящие со свистящими (сапка, жамок, чай); звонкие с глухими (пулка, добор — топор, колофа); р с л (галерка, лыба, рбжка). В основе этих недостатков лежит главным образом плохое (у тугоухих) или недостаточно четкое (мало дифференцированное) восприятие сходных звуков речи, иногда же

плохое слуховое внимание. Нередко причина лежит в плохом осмыслении тонких акустических различий сходных звуков.

Таких детей в первую очередь направляют к ушному врачу для проверки слуха. Затем у них воспитывают слуховое внимание, слуховой анализ звукового состава слов, осознание смысловых значений некоторых признаков смешиваемых в речи звуков (наличие или отсутствие звонкости, дрожания, свиста или шипения). Применяется уже известная методика развития фонематического слуха.

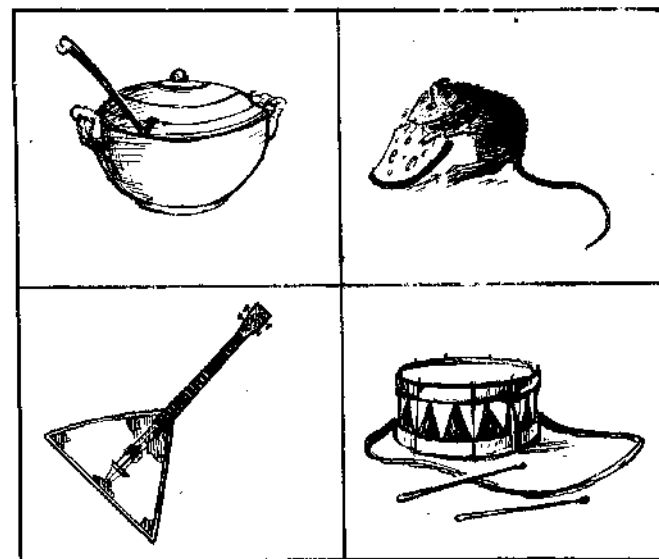


Рис. 66. Речевое лото для различения смешиваемых звуков.

После таких упражнений подбираются парные слоги, а затем слова, в которых имеются смешиваемые звуки, и эти пары многократно с перестановками произносятся: па-ба и ба-па, баба — папа; ша-са, Саша. После этого подбираются соответствующие фразы, поговорки, пословицы (Бык тупогуб. У быка губа тупа. У Саши на носу сажка. Журавли по небу летели, свою песенку нам спели: курлы, курлы). Используется лото (рис. 66).

12. Устранение недостатков смягчения согласных звуков

Нередко дети не умеют произносить мягкие согласные (дада — дядя, лублу — люблю, кон — конь). Это происходит потому, что средняя часть спинки языка недостаточно приподнимается к нёбу, иногда из-за плохого развития фонематического слуха, иногда же из-за тугоухости.

Бывает, наоборот, что при твердых согласных средняя часть спинки языка слишком приподнята — получается смягченность звука (*блябики — яблоки, тахань — стакан, маляток, дядя*).

Проверка различения детьми твердых и мягких согласных на слух и тренировка в этом проводятся по известной уже методике развития фонематического слуха. Используется следующий речевой материал: *жарь — жар, шарь — шар, ряд — рад, бил — был, вил — вил, Мила — мыло, Сеня — сено, редко — редька, горка — горько, банка — банька, галка — галька*.

Для овладения мягким произношением согласных звуков можно использовать такие игры с речью, как:

1. «Репка» (тянут, потянут...).

2. Считалки, вроде такой:

Тетя Роня,
Дядя Ваня,
Тетя Соня,
Няня Маня, выходи,
Игру нашу заводи!

3. Стишки «Капель».

Воспитатель. В солнышке весь день!

Дети. Тинь-тень! тинь-тень!

Воспитатель. Оттепель весь день!

Дети. Тинь-тень! тинь-тень!

Затем дети заучивают стишок полностью.

4. Загадки.

В избе — изба,
На избе — труба.
Зашумело в избе,
Загудело в трубе, —
Видит пламя народ,
А тушить не идет! (*Печка*.)

5. Вопросы.

Сеня, Саня, Валя, Вадик валялись в душистом сене. Когда это было? (*Летом*.)

Чтобы дети произносили звуки твердо, с ними проводятся игры с речью, разучиваются стишки, в которых имеются соответствующие твердые и мягкие («парные») звуки.

Примерные тексты:

1. «Дятел». Дети имитируют движение головы дятла и произносят вместе с воспитателем: «Дятел долбит клювом дуб, приговаривает: тук да тук, тук да тук, тук-тук-тук... червячков вылавливает. Так им и надо — портить дерево нельзя!»

2. «Подарки». «Дядя дал Наде красный платок (цветок), а тете дал синий платок (цветок)».

Рекомендуется разучивать стишки, особенно в форме инсценировки, диалога, ответов на вопросы.

3. Диалог.

— Куда идете, детушки?

— По ягоды, бабушка.

— Где же ягоды, детушки?

— Над землицей, бабушка.

— Уж не клюква ли, детушки?

— Нет, повыше, бабушка.

— Не калина ли, детушки?

— Угадала, бабушка.

4. Диалог.

— Куда, Семен, едешь?

— Сено косить.

— На что тебе сено?

— Коров кормить.

— На что тебе коровы?

— Молоко доить.

— На что тебе молоко?

— Вас, детки, поить.

5. Вопросы.

Как корова мычит? — *Му-му...*

Как кошка мяукает? — *Мяу-мяу...*

Как часы ходят? — *Тик-так...*

Как молоток стучит? — *Тук-тук...*

Как собачку зовут? — *Тю-тю...*

6. Стишки.

Воробушек — воробей,

Ты не бойся, не робей!

Прыгай с веточки сюда,

Дам я вкусного зерна,

Дам я крошек со стола.

Индивидуальные приемы. 1. Для смягчения звуков проводится специальная гимнастика языка. При открытом рте язык прижимают кончиком к нижним резцам, а среднюю часть его то загибают почти до соприкосновения с нёбом, то опускают плоско на дно рта. По усвоении этого ребенок при выгорбленном языке произносит: *ть, оть, ать, атя, оте*; затем: *тетя, отец, ноготь, дядя, мать, одеть*.

Полученное таким способом поднятие средней части спинки языка используется для смягчения и других согласных звуков.

2. Воспитатель предлагает ребенку произносить *та-та-та*, а сам в это время нажимает пальцем или шпателем на кончик языка — получается *тя-тя-тя*.

При смягченном произношении твердых звуков гимнастикой языка (вверх — вниз) приучают ребенка во время произнесения удерживать середину языка внизу (нажимают на нее шпателем).

13. Устранение недостатков произношения гласных звуков

Гласные звуки, как более простые по артикуляции, усваиваются детьми сравнительно рано и легко. Недостатки произношения их редки. Поэтому мы даем описание нормальных артикуляций всех гласных, что поможет воспитателю в случае необходимости исправить тот или иной дефект. Методика же дана только для более часто наблюдающихся случаев.

Нормальная
артикуляция
гласных звуков.

Артикуляция звука **а** (рис. 67, 68). Губы свободно раздвинуты. Расстояние между верхними и нижними резцами — приблизительно с большой палец ребенка, поставленный ребром. Широкий язык плашмя лежит на дне рта, кончиком почти касаясь нижних зубов.

Артикуляция звука **о** (рис. 69, 70). Зубы слегка округло выдвинуты вперед. Расстояние между резцами меньше, чем при **а** (ширина указа-

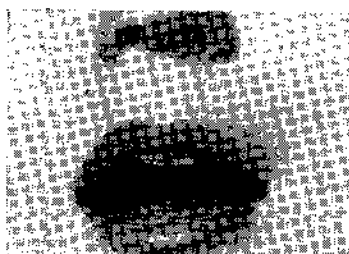


Рис. 67. Артикуляция звука **а** (снаружи).

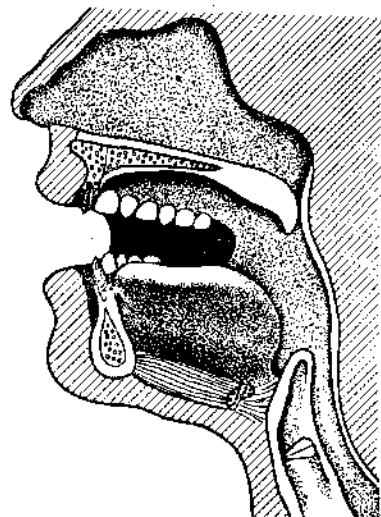


Рис. 68. Артикуляция звука **а** (внутри).

тельного пальца ребенка). Язык широкий, несколько оттянут назад, задняя часть его немного приподнята.

Артикуляция звука **у** (рис. 71, 72). Губы значительно выдвинуты вперед, образуют небольшое овальное отверстие. Расстояние между зубами небольшое. Язык еще более, чем при **о**, оттянут назад, кончик его далеко отодвинут от нижних резцов, а задняя часть языка значительно поднята.

Артикуляция звука **э** (рис. 73, 74). Губы слегка раскрыты и растянуты в стороны. Вертикальное расстояние между зубами несколько меньше, чем при **а**. Язык широкий, кончик языка касается нижних зубов, а средняя часть заметно выгнута вверх.

Артикуляция звука **и** (рис. 75, 76). Губы раскрыты в форме легкой улыбки и прижаты к зубам. Расстояние между резцами маленькое. Широкий язык круто выгнут к середине неба, образуя с ним щель; кончик языка упирается в нижние резцы.

Артикуляция звука **ы**



Рис. 69. Артикуляция звука **о** (снаружи).

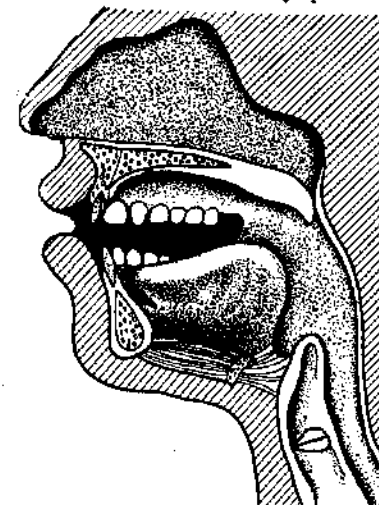


Рис. 70. Артикуляция звука **о** (внутри).

(рис. 77, 78). Губы свободно раскрыты в соответствии с раскрытием рта. Расстояние между резцами почти такое же, как при **и**. Кончик языка значительно оттянут назад,



Рис. 71. Артикуляция звука **у** (снаружи).

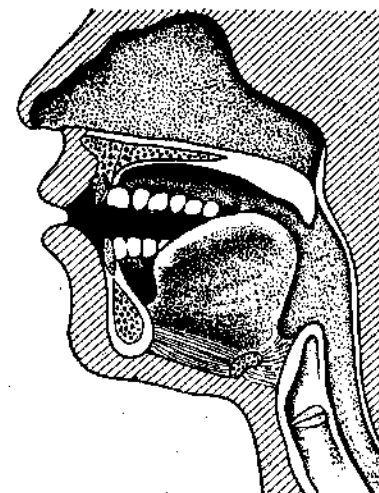


Рис. 72. Артикуляция звука **у** (внутри).

а весь язык, особенно его задняя часть, поднят к небу (но не касается его).

Мягкое небо при произношении всех гласных поднято.

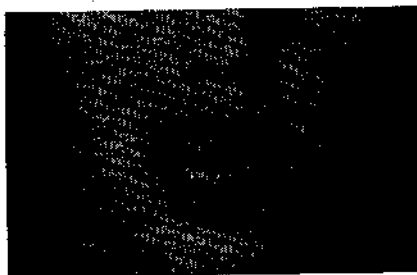


Рис. 73. Артикуляция звука Э (снаружи — рот шире раскрыт для показа положения языка (см. рис. 74)).



Рис. 75. Артикуляция звука И (снаружи).



Рис. 77. Артикуляция звука Ы (снаружи).

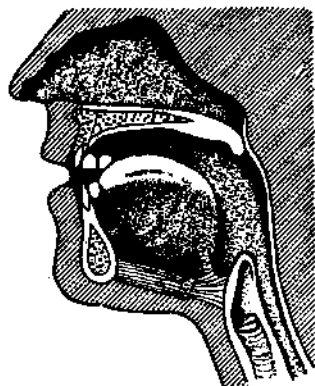


Рис. 74. Артикуляция звука Э (внутри).



Рис. 76. Артикуляция звука И (внутри).

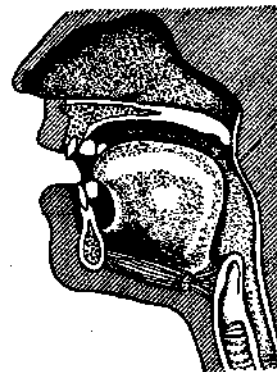


Рис. 78. Артикуляция звука Ы (внутри).

Устранение недостатков произношения звуков и, ы.

Звук и иногда произносится почти как э или е (эгла — игла, пелá — пила); звук ы уподобляется звуку и. Дети на слух различают гласные и и э (е) на таком примерно речевом материале: *петь — пить, бел — бил, пил — пел, села — сила, дитя — дети, тени — тина.*

Для слуховой дифференцировки ы — и: *был — бил, пил — пыль, Дима — дым, был — вил, лыжи — лижи, мыло — мила, мышка — миска, пила — пыль.*

Игры и тексты для обучения звуку и.

«Лошадки». Дети в упряжке бегают и ржут: *иии... иии...*

«Телефон». Дети передают друг другу поочередно звуки и и э (е). Воспитатель поправляет.

Стишки, потешки, в которых часто перемежаются звуки и, э (е):

У Кирюшки петушок
Петь умеет хорошо.
Ну, а как?
А вот так:
«Ки-рюш-ка!»
Он с Кирюшкиной ладошки
Ест и зернышки и крошки.
Он немножко поклюет
И «спасибо» запоеет.
Ну, а как?
А вот так:
«Ки-рюш-ка!»
Убежит Кирюшка в сад,
Петушок зовет назад.
Ну, а как?
А вот так:
«Ки-рюш-ка».

Это стихотворение можно инсценировать: рассказчик — все дети, спрашивает же воспитатель или один из ребят.

Игры и тексты для обучения звуку ы.

«Телефон». Дети передают друг другу поочередно звуки и — ы.

Стишки, потешки, в тексте которых часто встречается звук ы рядом с и:

Чище мойся — воды не бойся.

Серый зайка умывается,
Видно в гости собирается.
Вымыл носик,
Вымыл хвостик,
Вымыл ухо,
Вытер сухо.

Не жалела мама мыла,
Мама Милу мылом мыла.

У пней, погляди-ка,
Растет земляника.
За каждой корягой
По тысяче ягод:
Которые — спелы,
Которые — белы,
Которые — сладки,
Которые — гадки.

Полезна игра в «Театр». По фотографиям-открыткам детских головок или куклам отгадываются звуки (рис. 79).

Приемы индивидуальных занятий в грудных случаях. Для устранения замены и звуком **э** (**е**) пользуются такими приемами: 1) делают гимнастику языка — поднятие и опускание средней части спинки языка; 2) то же повторяют с соответствующим произнесением при слегка оскаленных губах, поочередно: **эиэиэи...**, затем **и-и-и...**, **пи-би-ки-ги**.



Рис. 79. Игра «Театр» для обучения гласным звукам.

Если **ы** произносится как **и** (**рил** — **рыл**, **сипал** — **сыпал**), кончик языка отодвигают от передних зубов, а среднюю часть спинки языка опускают (шпателем) несколько ниже.

В случае вообще неотчетливого произнесения гласных (мало раскрывается рот, ребенок говорит сквозь зубы, не вполне правильно лежит язык, недостаточно растягиваются, выпячиваются, поднимаются и раскрываются губы) после гимна-

стики языка, губ произносят отдельно каждый звук и потом комбинации их (слитно на одном выдохе): **ауэиы**, **иоуэы**, потом **бабобу-бэбибу** и т. п.

14. Устранение недостатков темпа и ритма речи

Недостаточное развитие корковой регуляции двигательной деятельности организма дошкольника сказывается также на темпе и ритме его речи. При этом нередко возрастные особенности сближаются с болезненными проявлениями, требующими, кроме логопедического, и врачебного вмешательства. Тогда мы имеем дело с патологическими особенностями речи.

Некоторые дети говорят так быстро, что трудно понять их. Такой ускоренный темп речи без временного логопедического вмешательства может остаться на всю жизнь.

Ускоренная речь чаще всего наблюдается у детей нервных, возбужденных, порывистых, неуравновешенных. В основе этого недостатка лежит слабость тормозных процессов в головном мозгу, слабый или неустойчивый (холерический) тип нервной системы. В некоторых случаях ускоренная речь развивается вследствие подражания такой же речи окружающих.

Как правило, при ускоренной речи звуковой состав и синтаксис речи не изменяются. Неумеренно быстрый темп обычно сопровождается быстрыми, подчас беспорядочными движениями рук и всего тела. Но иногда скороговорка в речи ребенка сопровождается рядом других недостатков. Ребенок может пропускать и целые фразы, перепутать их, исказить или заменять другими. Бурный поток звуков и слов произносится без передышки, до полного выдоха. Говорящий захлебывается, не успевает проглатывать слюну, и она брызжет наружу, неправильно употребляет грамматические формы слов, путает их порядок.

В основе этого нарушения лежит более глубокое расстройство тормозных процессов¹. Такие дети обычно не умеют слушать других (у них плохое слуховое внимание), и поэтому они плохо улавливают, как говорят окружающие. Нередко это бывает от неправильного домашнего воспитания.

В обоих случаях ускоренная речь представляет собой почву для заикания.

Чтобы устранить ускоренную речь, в первую очередь нужно укреплять нервную систему дошкольника, воздействовать на его поведение, помочь ему изживать суетливость, непоседливость, учить его доводить начатое дело до конца. Одновременно с этим дети приучаются к медленной, спокойной и плавной речи. Ребенку старшего возраста предлагается всегда придерживаться

¹ В патологических случаях в результате перенесенной хорей, энцефалита, иногда токсического гриппа (поражены подкорковые узлы).

правила: «Прежде чем говорить, подумай, о чем хочешь сказать, и только затем медленно говори». Для примера воспитатель произносит таким способом несколько фраз и предлагает ребенку повторить их сначала за собой, а затем самостоятельно.

В дальнейшем воспитатель систематически добивается от ребенка замедленной речи (вначале она должна быть даже несколько медленнее обычной). Очень полезно научить ребенка читать под такт стихи, отбивая каждый слог ударом руки по столу. Хорошо говорить под музыку, под маршировку. Благоприятны пение, физкультура, ритмика, связанная с речью, — все, что упорядочивает движения.

Рекомендуется и такой прием: на заданный вопрос дитя сначала отвечает мысленно, потом тихим шепотом или шепеля губами, а затем произносит уже вслух, медленно и ритмично.

При ускоренной речи часто бывает нарушена последовательность, логичность мышления, поэтому следует уделить много внимания воспитанию у детей логического мышления, учить их каждую последующую мысль связывать с предыдущей. Здесь особенно полезны частые вопросы «почему?» и игры на договаривание начатых фраз, объединенных одной темой. Фразы начинает воспитатель или другие дети, а ребенок с недостатком речи заканчивает их. При этом речь у всех детей должна быть медленной. Рекомендуются: 1) небольшие инсценировки; 2) рассказ по картине; 3) речевые игры, в которых дети вынуждены двигаться и говорить медленно (например, игра «Кот и мыши»); 4) чтение стихов перед зеркалом (самонаблюдение над артикуляцией, как новый раздражитель, тормозит ее темп); 5) медленно произносимая скороговорка (потруднее), чтобы затормозить темп, например «На дворе трава, на траве дрова».

Если речь связана с движением, сначала усваивается движение, а затем к нему присоединяется речь. Иногда полезно заставлять ребенка точно повторять сказанное воспитателем или детьми.

Описанное расстройство речи обыкновенно держится упорно, и для достижения хороших результатов требуется систематическая работа в течение многих месяцев.

В этом случае дети говорят крайне медленно, растягивая гласные звуки, тихо, иногда шепотом. Отдельные звуки сплошь и рядом произносятся нечетко, смазанно. Получается неясная или совсем непонятная речь. Такая речь свойственна детям вялым, медлительным, истощенным плохим питанием или болезнями, детям слабого нервного типа с преобладанием тормозных процессов¹. Растяннутость речи удручает самих детей и

Замедленная
речь и
методика ее
исправления.

¹ В патологических случаях, как и при ускоренной речи, в результате подкорковых нарушений.

вызывает насмешки и раздражение со стороны окружающих. Поэтому дети с замедленной речью вообще стараются не говорить, чем еще более задерживается их речевое, а следовательно, и умственное развитие.

В основе этого недостатка лежит чрезмерная заторможенность мозговых процессов при речевом акте, иногда вызванная неправильной работой желез внутренней секреции.

Одновременно с логопедической помощью применяется медицинское лечение, укрепляющее и возбуждающее нервную систему.

Работа же воспитателя состоит в следующем. Он показывает пример правильной речи, проводит упражнения под такт для выработки четкости и постепенно ускоряет речь. Особенно полезно произношение стишков и скороговорок. Однако ускорять речь нужно осторожно, не давая ребенку непосильно быстрого темпа, когда он уже начинает путать и пропускать звуки и даже слова. Полезно договаривать начатое воспитателем в быстром темпе фразы. Хорошо устраивать инсценировки с диалогами. Эти упражнения систематически проводятся и дома.

Большое значение имеет гимнастика с быстрыми и четкими движениями, маршировка и бег с ускорением и замедлением, движение под музыку, всякого рода подвижные игры, например пятнашки, горелки, состоящие из быстрых движений и произношения слов и фраз. Но в играх с быстрыми движениями обязательно наблюдение врача. Такая работа с ребенком всегда дает хорошие результаты.

Своеобразие
нарушений
ритма речи и
методика их
преодоления.

Нормальный ритм является следствием правильного соотношения основных процессов в коре мозга — возбуждения и торможения. В речи он выражается в относительном сохранении единства и соблюдении правильного словесного ударения, которое в основном организует ритмическую структуру речи. Ритм речи чрезвычайно сложен. Нарушение его затрудняет, искажает речь.

Несмотря на относительную легкость восприятия и воспроизведения дошкольника, все же у него наблюдаются и несовершенства ритма речи как результат недостаточного развития центральной нервной системы. Иногда неправильный ритм речи возникает в результате подражания окружающим. Ребенок говорит то быстро, то резко замедляет темп речи даже в пределах одной фразы, даже слова; пропускает, недоговаривает из-за этого слоги в слове, слова во фразе, меняет ударения. Это «своеобразие» ритма с возрастом обычно исчезает.

Очень редко, в патологических случаях, наблюдается стойкое, подчас очень грубое нарушение речевого ритма вплоть до вынужденного повторения одних и тех же слогов и слов.

На исправление ритма речи прежде всего влияет хорошая речь окружающих, а затем — специальные игры и упражнения.

Вот некоторые из них.

- 1) Пластичные движения, танцы под музыку.
- 2) Ритмическая гимнастика в сочетании с речью.
- 3) Подвижные игры в сочетании с речью.
- 4) Стишки под маршировку, под музыку.
- 5) Особенно полезны хороводные игры «Каравай», «Зайка», «Где же наши ручки» и т. п.
- 6) Слушание музыки, пение.
- 7) Игры на детских музыкальных инструментах.

Необходимо следить за соблюдением детьми правильных словесных ударений.

При патологических нарушениях обязательна консультация с невропатологом.

III. УСТРАНЕНИЕ ПАТОЛОГИЧЕСКИХ НЕДОСТАТКОВ РЕЧИ¹

1. Недостатки речи при тугоухости и их устранение

Тугоухость и ее причины. Понижение слуха чаще всего вызывается разными болезнями ребенка, частично разрушающими орган слуха (скарлатина, корь, грипп, оспа, тиф, дифтерит, коклюш, золотуха, простуда, затяжной насморк, болезни носа, носоглотки). Бывает, что тугоухость возникает от механических повреждений (удар по уху, сильный крик, поцелуй, попадание воды, насекомых, а также разных предметов в ухо).

В очень редких случаях слуховой аппарат неправильно развивается еще во внутриутробный период жизни. Иногда это наблюдается у детей тугоухих или глухонемых родителей.

Из-за тугоухости не все звуки достигают коры мозга, и в ней образуются несовершенные кинестетические импульсы. Эти импульсы вызывают косноязычие.

Различается тугоухость, возникшая до формирования речи и после этого, т. е. после 2,5—3 лет. В первом случае при значительной или тяжелой степени тугоухости наблюдается резкое недоразвитие речи (речь непонятна, медленно развивается); во втором случае речь относительно понятна и сравнительно легко поддается развитию. Тугоухость бывает острой (скоропроходящей при своевременном лечении) и хронической (вяло протекающей) и в редких случаях прогрессирующей, без соответствующего лечения сравнительно быстро ведущей к глухоте.

Слух проверяют так. Врач или воспитатель поворачивает ребенка спиной к себе или прикрывает на расстоянии 10—15 см от лица свой рот листом бумаги, чтобы ребенок не разгадывал

¹ В этих случаях, где это возможно, следует консультироваться с логопедом. При особо тяжелых нарушениях речи работу ведет сам логопед, воспитатель помогает ему.

по движениям рта говорящего произносимые звуки. Затем на определенном расстоянии от уха ребенка произносят вслух с обычной разговорной громкостью и шепотом отдельные слова или короткие фразы и предлагают громко повторять их. При тяжелой тугоухости шепотная речь не применяется.

При проверке слова, чтобы активизировать слуховое внимание ребенка, начинают произносить с наименьшего расстояния —

Слышимость при разных степенях тугоухости
(расстояние до уха в метрах)

Степень тугоухости	Разговорная речь		Шепотная речь	
	от	до	от	до
Легкая	—	6	3	5
Умеренная	4	6	2	3
Значительная	2	4	у раковины уха	1
Тяжелая	у раковины уха	2	То же	0,5

у самого уха, постепенно отходя от тугоухого. В результате исследования устанавливается степень тугоухости, что очень важно как для воспитания, так и для лечения. Для лечения существенно определение большого уха, для чего поочередно затыкают уши ватой или пальцем и повторяют проверку. Приводим таблицу проф. Б. С. Преображенского.

Слух проверяется шепотом, потому что в нашей речи много глухих звуков. Если ребенок не будет воспринимать шепотную речь, он не сможет слышать глухие согласные, а следовательно, всю речь окружающих будет воспринимать искаженно.

В случае безуспешности изложенной методики, что особенно наблюдается у дошкольников младшего возраста (не повторяют предъявляемых слов, отвлекаются), проводится подготовительная работа. Воспитатель играет с ребенком, пользуясь музыкальными игрушками, и отмечает его слуховые реакции на разных расстояниях. Затем в игре, предложив ребенку закрыть глаза или отвернуться, называет игрушки или картинки, стимулируя его на разных расстояниях повторять эти названия или выполнять с предметами действия (найти, принести, положить и т. д.). Продолжая игру, воспитатель переходит к описанным более точным приемам проверки слуха.

Легкая степень тугоухости не оказывает особого влияния ни на речь, ни на обучение вообще. Но знать о ней надо, особенно врачу, чтобы предупредить дальнейшее усиление тугоухости и развивать слух.

При умеренной степени тугоухости речь окружающих в условиях детского сада воспринимается относительно хорошо. Такого

ребенка берет на учет не только врач, но и воспитатель. Значительная степень тугоухости является большим препятствием для воспитания ребенка в массовом детском саду, сильно расстраивает речь, а следовательно, требует особого внимания к нему. Если тугоухий слышит разговорную речь обычной силы не менее чем в 2 м от воспитателя, при остальных нормальных способностях он может успешно воспитываться в массовом детском саду.

Детей с тяжелой тугоухостью чаще всего приходится направлять в детские сады для тугоухих, где с ними ведутся специальные слухо-речевые занятия. Но это следует делать вдумчиво, так как пребывание в нормальном детском саду во многих отношениях полезнее, чем в детском саду для тугоухих. Большое значение имеет правильная речь товарищей, а также и то, что в специальном детском саду ребенок чувствует себя неполноценным.

К сказанному надо добавить, что нельзя руководствоваться только голыми показателями исследования слуха. Часто некоторые дети с умеренной степенью тугоухости понимают речь хуже, чем иные дети со значительной степенью тугоухости. Многие зависят от умственного развития ребенка (он догадывается о многом, чего не дослышал, лучше «читает с лица»), от его внимания, интереса к занятиям. Вопрос о пребывании ребенка в массовом детском саду в конечном итоге решается воспитателем на основании длительных наблюдений (до нескольких месяцев).

Нередко родители не замечают, что их дети говорят плохо из-за тугоухости, и не оказывают им надлежащей помощи.

Недостатки речи у тугоухих.

На речь влияет обычно лишь тугоухость на оба уха, при наличии одного здорового уха речь не страдает, за исключением детей от 2 до 5—6 лет, умственноотсталых, у которых даже при незначительном недостатке слуха речь развивается с некоторыми затруднениями и ошибками. Значительная тугоухость надолго задерживает период формирования полноценной детской речи. Тугоухие плохо слышат не только речь окружающих, но и свою собственную, а следовательно, не могут контролировать слухом свое произношение.

В зависимости от степени понижения слуха происходит то или иное искажение речи.

Менее страдают звуки, артикуляция которых видна (п, б, м, ф, в), а также гласные звуки, особенно ударные. У тугоухих наблюдаются искажения, пропуск, замена, иногда перестановка звуков. При этом из слов чаще выпадают безударные слоги и согласные звуки при стечении их. Типичным для тугоухого является смешение звонких звуков с глухими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими, нередко с, з, с т, д: т с к. Кроме того, смешиваются слова, сходные по слоговому ритму, или слова, отличающиеся только некоторыми звуками (*пуговица* — *путается*, *вилка* — *вилка*, *взяли* — *брали* и т. п.). В последнем случае речь свое-

образно осмысливается: «кукла большая» вместо «плохая». Тугоухий ребенок, как видно, стремится увязать слова по их смыслу, причем чаще заменяет слова менее употребительные в детской жизни более употребительными.

Перечисленные фонетические недостатки отличаются неустойчивостью, напоминающей подобные явления в речи нормальных маленьких детей, хотя причина ее иная. Из-за плохой слышимости безударных окончаний тугоухие нередко недоговаривают слова («заглатывают», «съедают» концы их), что ведет к путанице падежей и других форм языка. Речь у тугоухих аграмматична.

Структура некоторых слов изменяется настолько, что они становятся неузнаваемыми. К тому же речь тугоухих монотонная и глухая, так как они не улавливают ее интонации.

Тугоухий ребенок плохо понимает нашу речь не только потому, что недостаточно слышит, но и потому, что у него речь слабо развита, нарушено нормальное общение с окружающими. Поэтому он не может так хорошо анализировать содержание слышанного, как его нормально слышащий сверстник. Такая недостаточность снижает возможности лучшего использования неполноценного слуха.

Методика развития слуха и обучения правильному произношению.

Если болезненный процесс в ушах не развивается, то тугоухость в процессе нормальной речевой деятельности ребенка, особенно при специальной логопедической помощи, постепенно снижается. Сама по себе практика правильного говорения улучшает слух, слуховое внимание. Улучшению слуховых восприятий речи способствует развитие дифференцировок элементарного слуха. На этой базе постепенно развивается и фонетический слух, что является главной задачей, а следовательно, улучшается речь в целом. Применяемая методика состоит из одновременной работы как над внятностью речи, так и над пониманием ее (с учетом обстановки, темы разговора). Для снижения тугоухости в основном пользуются слуховым и речедвигательным анализаторами, зрительным меньшим.

В группе тугоухий ребенок должен находиться поближе к воспитателю, чтобы иметь возможность не только лучше слышать, но и видеть его артикуляцию («читать с лица», «с губ»).

Разговаривая с ним, воспитатель должен стоять так, чтобы лицо было видно ребенку. Говорить с ним нужно громко (но не крикливо), медленно, четко артикулируя звуки и в свою очередь требуя от него громкой и отчетливой речи, в некоторых случаях и повторения исправленного воспитателем слова. Необходимо повторять сказанное до тех пор, пока ребенок не поймет его. Без этого при сильной тугоухости речь не только не развивается, но часто еще больше ухудшается, особенно если расстройство слуха усиливается.

Недостатки отдельных звуков в речи устраняются в общем теми же приемами, как и у нормально слышащих косноязычных детей, с учетом уже отмеченных особенностей. Слишком громкие звуки вызывают у тугоухих болезненные ощущения. Умеренный шум в большинстве случаев не мешает тугоухому, так как он его вообще не слышит. Поэтому создавать специальную тишину при разговоре с ним нет надобности.

С тугоухими детьми полезно проводить такие игры (глаза у детей закрыты):

1. «Где звонили?» Дети указывают место.
2. «Находка». По усилению и ослаблению звука колокольчика, рожка и т. п. тугоухий отыскивает спрятавшегося товарища или названный скрытый предмет.
3. «Угадай, кто позвонил» (указывают по месту в кружке).
4. «Колокольчик». Дети сидят кружком, один из них ходит вне круга, звонит в колокольчик и затем осторожно кладет его позади кого-либо. Кто первый укажет, за кем лежит колокольчик, тот становится ведущим.
5. «Угадай, что делают» (перелистывают книгу, стучат по столу, стеклу).
6. «Улитка». Ребенок отгадывает говорящего по голосу: «Улитка, улитка, высунь рога, дам тебе я пирога».
7. «Жмурки». Ловят товарища по звуку колокольчика.
8. «Кто умеет слушать?» Дети отгадывают, чем издаются звуки (стук карандаша, звуки разных музыкальных инструментов), или находят издающие звук предметы.
9. «Кто кричал?» Дети по голосу находят игрушки: собаку, котенка и т. п.
10. «Сказка». Хорошо, рассказывая сказку, в соответствующих местах, наиболее интересных, захватывающих детей, ослаблять голос до шепота.
11. «Речевое лото» на развитие фонематического слуха (*кот — рот — крот, мяч — мак* и т. п.).
12. «Поспешишь — людей насмешишь». Ребенку предлагается указывать разложенные на столе сходные по названию предметы или картинки: «Где Мишка? Где миска? Где трава? Где дрова?» В случае ошибки воспитатель указывает и называет картинки (*вот трава, трава, а это дрова, дрова, дрова*).
13. «Слушай — не зевай». Дети слушают рассказ, сказку и, услышав заранее указанное слово, или встают, или повторяют его.

Полезны пение, музыка (восприятие и исполнение), слушание детских радиопередач.

Приведенные занятия ценны в смысле развития слуха и слухового внимания и для нормально слышащих детей. Поэтому их можно проводить и фронтально, обращая особенное внимание на тугоухих.

2. Гнусавость и ее устранение

Причины,
сущность
и виды
гнусавости.

Гнусавая речь у дошкольника встречается очень редко. Однако воспитатель должен уметь, хотя бы в более легких случаях, помочь ребенку. Детей с тяжелыми формами гнусавости помещают в специальные детские сады.

Различаются два вида гнусавости: открытая и закрытая.

Открытая гнусавость. Выдыхательная струя во время говорения проходит при всех звуках не только через рот, но и через нос. Вместе с гнусавостью наблюдается и неправильное произношение многих звуков. В результате таких нарушений речь становится иногда совершенно непонятной. Такая гнусавость вызывается врожденными продольными расщелинами нёба (мягкого, иногда и твердого, вплоть до верхней челюсти и губы) или недостаточной длиной мягкого нёба и язычка (они не могут полностью закрыть проход в нос). Оба случая происходят из-за различных неблагоприятных изменений в период беременности. Это органическая гнусавость.

Случается, что мягкое нёбо не поднимается из-за паралича в результате дифтерита и других болезней. Обыкновенно после дифтерита паралич, а с ним и гнусавость постепенно исчезают. Но так бывает не всегда. Малая подвижность нёба наблюдается у некоторых физически ослабленных детей. Глухота или тяжелая тугоухость также нередко вызывает гнусавость: дети не слышат своей гнусавости, поэтому и не стараются во время речи поднимать мягкое нёбо. Изредка наблюдается гнусавость по раздражению. Подобные виды гнусавости называются функциональными.

Закрытая гнусавость. Проход через нос закрыт или болезненными разращениями в носу и носоглотке (полипы, аденоиды), или слизью при хроническом насморке. Поэтому голосового резонанса голос становится глухим и несколько гнусавым (как при насморке). Звуки *м* и *н* или совсем не произносятся, заменяясь соответственно *б* и *д* (*баба* вместо *мама*, *даш* вместо *наш*, *бде де дадо*, *у бедя дасборг*), или при неполном закрытии носовой полости *м* и *н* произносятся неясно, иногда искаженно (*мбамба* — *мама*, *ндаш* — *наш*).

Методика
устранения
гнусавости.

При открытой гнусавости самое главное — научить гнусавого выдыхать через рот. Для этого предлагается надувать щеки, мыльные пузыри, задувать огонь свечи, сдувать со стола разные вещицы. Для развития гибкости мягкого нёба полезно играть в позевывание («спать хочется»), приучать глотать молоко, чай, кисельки возможно меньшими порциями («капельками»), также глотать слюнки («хочется кушать»).

Второй важный момент — приучение такого ребенка к речи медленной, громкой, отрывистой, подчеркнуто четкой, с широким раскрытием рта. На первых порах полезно, чтобы ребенок каждый слог сильно отбивал руками, напрягая мышцы всего тела. Одновременно с этими известными уже приемами устраняются и недочеты в произношении отдельных звуков. В некоторых случаях вначале приходится направлять воздух в рот, зажимая нос пальцами. Полезно упражнять таких детей в четкой шепотной речи: усиленная артикуляция уменьшает гнусавость. Одновременно развиваются слуховые дифференцировки: ребенка приучают различать свой гнусавый голос от чистого. Сначала ребенок прислушивается к голосу воспитателя, который говорит то чисто, то гнусаво, а затем определяет, хорошо или плохо говорит воспитатель. Такие упражнения особенно полезны при функциональной гнусавости. Устранение открытой гнусавости требует длительной и систематической работы.

В случае расщелины нёба предварительно следует направить гнусавого к врачу, который протезирует или оперирует щель.

При закрытой гнусавости главное — операция или лечение. Когда после этого воздух может свободно проходить через нос, приучают ребенка дышать сначала с закрытым ртом, а затем в таком же положении рта произносить долгое *м*, после чего слитно с затяжкой звук *м* с гласными: *м-а, м-о*. Далее произносятся *ма, мо*. После этого: *а-м, о-м, ам, ом, ма, мо*, наконец, слова с *м*. В таком же роде обучаются и произношению звука *н* (но при открытом рте и обязательно после усвоения *м*).

3. Заикание, его предупреждение и устранение

Сущность заикания. Заикание — мучительное, тяжелое расстройство речи. Оно трудно устранимо, дезорганизует личность ребенка, тормозит правильный ход воспитания и обучения, затрудняет нормальное включение дошкольника в детский коллектив.

Вот почему воспитателю следует серьезно задуматься над средствами устранения у своих воспитанников этого недостатка. Надо понять природу заикания, изучить личность заикающегося и овладеть доступными специальными педагогическими методами. При таких условиях воспитатель может помочь ребенку нередко даже в большей степени, чем специалист-логопед, в силу более интимного и длительного контакта со своим воспитанником и его семьей.

Заикание — функциональное нарушение речи, внешне выражается в судорогах мышц тех или иных органов речи в момент звукопроизношения (губ, языка, мягкого нёба, гортани, грудных мышц, диафрагмы, брюшных мышц). Речь прерывается вследствие задержки на некоторых звуках и словах.

Формы заикания.

Заикание является нарушением речевого ритма, нередко связанного с несовершенным ритмом движений всего тела (неуклюжесть, неловкость в движениях). Иногда судороги ритмично повторяются: *пе-пе-пе — петух* или *п-п-п — петух*; *А-а-а-аня*. Такая форма заикания свойственна маленьким детям. Она называется *клонической*¹. Иногда ребенок из-за судороги совсем не в силах вымолвить нужный звук или надолго задерживается на нем, мучительно преодолевая судорогу: *п----петух, А...* (долго тянет звук *а*) — *Аня*. Эта форма заикания называется *тонической*². Обычно с такими затруднениями произносятся первые звуки слова и фразы. Более легкая, клоническая форма заикания нередко с течением времени переходит в трудную — тоническую. Бывает, что заикающийся до произнесения слова судорожно, со свистом выдыхает почти весь воздух и затем уже, захлебываясь, говорит: *ххх (выдох) хя очень болен — я очень болен*.

Судороги проявляются то преимущественно в дыхательном аппарате речи, то в голосовом, то в артикуляторном. У многих заикание сопровождается судорожными или привычными движениями рук, ног, головы.

Нередко у заикающихся имеется и косноязычие.

Одновременно с судорожными проявлениями у заикающегося наблюдаются, преимущественно в старшем возрасте, разнообразные болезненные явления. В разговоре он волнуется, заранее боится, что не сможет хорошо сказать. Иные из заикающихся свое внимание сосредоточивают на «трудных» для произношения звуках. Некоторые же, обычно более развитые, смущаются, переживают из-за своего дефекта чувство острого стыда перед окружающими, безуспешно пытаются скрыть от них свой недочет (избегают разговоров, ограничиваются немногословной речью и краткими ответами, говорят тихо, сквозь зубы, краснеют, бледнеют, покрываются потом).

Подобные переживания плохо действуют на психику ребенка, портят его характер (нередко он становится раздражительным, мнительным, болезненно обидчивым, нелюдимым, иногда озлобленным). Они закрепляют и усиливают заикание, следовательно, нужно пристальное внимание воспитателя к таким детям.

Дети заикаются лишь в присутствии других людей — детей и взрослых, в одиночестве же говорят нормально (например, с игрушками). Поют они также без заикания. В одной обстановке или в беседе с одними лицами ребенок не заикается, при других обстоятельствах и людях заикается. Многое зависит от сложившегося у него отношения к собеседнику, к обстановке.

¹ *Клонус* — ритмично повторяющаяся судорога.

² *Тонус* — напряженное состояние мышц.

**Течение
заикания.**

Заикание возникает то внезапно, иногда после некоторого периода немоты (от нескольких часов до нескольких дней), то исподволь, постепенно усиливаясь. Последнее происходит чаще всего в результате истощающих нервную систему болезней, интоксикации ее.

При благоприятных условиях жизни и развития организма ребенка оно может постепенно исчезнуть. Но если окружающие в присутствии ребенка начинают усиленно обращать внимание на порок речи, много говорить об этом «несчастье», горевать, охать, если у малыша возникает боязнь оказаться смешным при разговоре с другими, если нервная система при этом ослаблена, то заикание, наоборот, усиливается. Заикание периодически то ослабевает, то усиливается, что вообще свойственно нервным заболеваниям, и зависит от изменений внешних и внутренних раздражителей, падающих на мозг ребенка.

**Причины
и механизмы
заикания.**

Заикание чаще всего возникает в возрасте от 2 до 5 лет, когда нервная система, слуходвигательные и речевые системы мозга еще не окрепли, поэтому их функция легко нарушается неблагоприятными условиями (чрезмерными или слишком сложными раздражителями), а затем — в 7 лет (поступление в школу).

Благоприятную почву для возникновения заикания представляет болезненное состояние нервной системы ребенка, обусловленное рядом обстоятельств: неблагоприятные условия беременности, тяжелые роды, детские болезни, особенно коклюш, вызывающий судороги в речевых органах, тяжелые условия жизни в семье и т. п. В результате дети часто оказываются капризными, непоседливыми, раздражительными, с тревожным сном, плохим аппетитом.

Это отдаленные, предрасполагающие причины заикания, которые не всегда обязательно вызывают заикание. Но при подобном болезненном состоянии нервной системы для появления заикания иногда достаточно действия даже не очень сильных, но необычных, неожиданных или длительных раздражителей, являющихся для слабой нервной системы чрезмерными. Ближайшие, производящие причины заикания:

Испуг, внезапное изменение обстановки, страх, даже во сне, боязнь темноты, одиночества, ожидаемого наказания или прихода страшного дяди, которыми запугивают няни незасыпающего ребенка и т. п. Например, один ребенок стал заикаться, увидев как дед-мороз снял маску и на его глазах превратился в его собственного папу. Катя, девочка шести лет, боялась фотографироваться. Ее насильно сфотографировали, и она стала заикаться.

Возможно заикание детей и вследствие медленного развития речи или плохого произношения некоторых звуков. В этом случае какая-то недостаточность в речевых системах мозга вызывает заикание. Заикание у детей, особенно у нервных, в старшем возрасте может произойти из-за болезненного самовнушения

(патологической фиксации), нередко «при помощи» окружающих и вследствие неудач в речи (искажение звука, трудность выразить свою мысль словами и т. п.). Случайные остановки, запинки вызывают у таких детей уверенность, что это и в будущем повторится.

У некоторых дошкольников подобное происходит от чрезвычайно быстрой речи: ребенок торопится, подражая быстрой речи окружающих или стремясь, в силу своей повышенной возбудимости, быстро высказать свою мысль, спотыкается на некоторых звуках — и начинает заикаться. Здесь сказывается перенапряжение нервных процессов при быстром следовании динамических стереотипов (звуков, слогов, слов) и фиксация неудач.

Дети слабого нервного типа, в частности с неупрочившимися корковыми механизмами речи, не выдерживают непосильной для них речевой нагрузки. Для них вредна излишняя стимуляция и принуждение много рассказывать или декламировать по всякому поводу различным лицам, выслушивать с утра до ночи рассказы, сказки, чтение, иногда с трудным для ребенка содержанием и языком.

Возможны случаи возникновения заикания в момент парадоксальной фазы речевых рефлексов, когда легко возникает самовнушение¹. Такое состояние наблюдается при утомлении (истощении) нервной системы, при страхе, смущении, растерянности, трусости, боязливости и т. п. В этом состоянии любая запинка в речи может легко и прочно закрепиться и превратиться в заикание.

Физические травмы (ушибы головы, падение с высоты) нередко также вызывают нарушение мозговой функции даже у детей с крепкими нервами. И здесь очевидно действие нервной травмы.

Нередко заикание вызывается инфекционными болезнями: коклюшем, нарушающим дыхание и вызывающим страх перед припадком; глистами, истощающими ребенка, раздражающими нервную систему и отравляющими мозг токсинами (ядами), и т. п.

Встречаются случаи заикания по подражанию: нервные, психически неустойчивые дети, слушая речь заикающихся или переразнивая их, невольно, в силу рефлекса подражания, сами начинают заикаться. Бывает, что левши, когда их насильно переучивают владеть правой рукой, начинают заикаться: нарушаются уже установившиеся в мозгу координации и связи речевых движений с движениями руки и всего тела.

В большинстве случаев заикание можно рассматривать как невроз речи, т. е. нарушение, срыв нормальной нервной деятельности в результате чрезмерных раздражителей нервной системы.

¹ Парадоксальной фазой называется такое состояние мозга, когда слабые раздражители воздействуют на него больше, чем сильные (например, в полудремотном состоянии).

К подобному перенапряжению нервной деятельности относятся и «сшибки» двух противоположных основных процессов мозга — возбуждения и торможения. Заикание иногда появляется в результате одновременного действия раздражителей противоположного характера. Например, папа предлагает ребенку погулять по садику, а мама запрещает: «Не смей идти в садик — опять вся перемажешься в грязи». В результате у неуравновешенного ребенка может произойти нервный срыв (истерика) и — заикание.

Эти срывы свойственны неуравновешенному типу нервной системы, преимущественно слабому, и зависят не только от типа ее, но и от многих других причин: от общей обстановки (ситуации), характера речи ребенка и окружения, прошлого опыта, состояния здоровья, настроения, возраста и т. п.

Нервные срывы при известных условиях вызывают болезненные навязчивые состояния: в коре мозга, по Павлову, образуется «большой пункт» (стойкие патологические связи). При нормальной деятельности, остальной части мозга в этом пункте происходит застойность, инертность раздражительного процесса — в результате возникает или стойкое раздражение, или торможение в ответ на приходящий сюда раздражитель. Ранее заикавшийся ребенок испытывает страх снова заикнуться. И. П. Павлов определяет страх как «различные степени пассивно оборонительного рефлекса». Он возникает на почве слишком чувствительного, утрированного торможения в уже до этого патологически ослабленных сильными раздражителями клетках коры.

Нередко заикание при указанных условиях мозговой деятельности вызывается длительными неприятными эмоциональными состояниями (ожидание наказания, ревность дитяти). Возникает, по А. Д. Зарубашвили, «патологическое беспокойство» и болезненное перенапряжение динамических возможностей второй сигнальной системы. Дитя не в состоянии надлежаще проанализировать создавшуюся вокруг него сложную и трудную ситуацию речевого общения и начинает заикаться. Например, ребенок-лакомка в отсутствие родителей разбил в буфете банку с вареньем. Проходит день, два, три. Мать не обнаруживает «несчастья», а ребенок нервничает, плохо спит, отвечает невпопад. На четвертый день родители замечают, что сын их стал заикаться. Иногда заикание также может случиться из-за ревности первенца в отношении появившегося братца или сестрицы.

Следует воздержаться от досрочного обучения заикающегося иностранному языку — заикание может усилиться (особенно при строгих требованиях со стороны обучающего).

Однако известно, что не всегда подобные раздражители вызывают у ребенка заикание. Многие дети пугаются, падают с высоты, тонут и т. п., но после этого не заикаются. Все зависит от состояния нервной системы ребенка. Если он нервно здоров, то он в случае подобных воздействий быстро приходит в норму. При

нервной же слабости полученное потрясение оставляет после себя неизгладимые следы в виде расстройства деятельности в речевых областях головного мозга, что выражается в заикании.

Не является ли заикание наследственным? Так еще многие думают, но это мнение неправильно. В данном случае по наследству может передаваться лишь неполноценность нервной системы. Вот почему у заикающихся родителей далеко не всегда и не все дети заикаются. При этом иные из них заикаются не на почве унаследованной нервной системы, а вследствие подражания речи родителей. То обстоятельство, что заикание не наследственное, а приобретенное расстройство речи, облегчает борьбу с ним.

Итак, заикание тесно связано с состоянием нервной системы, со всей личностью ребенка и его взаимоотношениями с окружающими. Из такого положения вытекают и средства борьбы с ним.

Устранение
заикания.

С самого начала работы воспитатель (учитель) должен взять заикающегося на особый учет, проявить к нему максимум внимания, чуткости, ласковости и заинтересованности его личной жизнью и тем самым сблизиться с ним, расположить его к себе. Для этого часто достаточно нескольких удачных вопросов (есть ли у него папа? мама? брат? сестра? как их зовут? есть ли у него игрушки? какая из них любимая? где провел лето? и т. д.).

Говорить с заикающимися надо медленно, ласково.

Затем сближают его с наиболее уравновешенными, нормально говорящими детьми. Предварительно нужно поговорить с ними отдельно, объяснить, что заикающемуся трудно говорить, он стесняется, но скоро привыкнет и перестанет запинаться. В заключение такой беседы надо предложить им разговаривать с новичком несколько замедленно, удерживать его от быстрой речи, вовлекать в спокойные игры, подбадривать и защищать от нападков и обид, особенно от передразнивания другими детьми.

Одновременно с этим воспитатель тщательно изучает семью ребенка, причины возникновения заикания и бытовые условия, наблюдает поведение заикающегося в группе, особенно в разговоре. В результате такого изучения он дает семье советы, как надо обращаться с заикающимся и какие моменты быта подлежат изменению. Выдержанное, спокойное и внимательное отношение к заикающемуся, без подчеркнутой жалостливости, слезливости, заласканности, потакания капризам, твердая дисциплина и режим (играть, питаться, спать вовремя), спокойные условия жизни, отсутствие всякого рода разговоров при нем о его заикании — залог успеха. Вместе с тем нужно обратиться к врачу-педиатру.

Наладив и настойчиво поддерживая указанные условия в детском саду и дома, воспитатель в дальнейшем следит за формированием правильной речи заикающегося и обращает особое внимание на специальное развитие тех сторон, которые у него не-

достаточно развиты. Эта работа ведется по следующим разделам, конечно, не в даваемой в книге последовательности, а в их взаимосвязи, с акцентированием внимания то на одном, то на другом из разделов, в зависимости от дефекта.

Речь. Своим личным примером и систематическими требованиями воспитатель приучает заикающегося говорить медленно, плавно, ритмично, слитно.

Это достигается произношением нескольких слов на одном выдохе без пауз между ними, незначительным растягиванием гласных звуков в словах и ритмичностью речи, например: *ЗавтраПервоемая*. Фраза произносится как одно слово (завтра-первоемая). Медленная речь не только помогает преодолеть заикание, но и перевоспитывает личность заикающегося (он становится спокойнее, выдержаннее).

Если ребенок начинает затрудняться произносить данное слово, то воспитатель спокойно подсказывает или произносит его и предоставляет ребенку возможность, не задерживаясь, продолжать говорить. Когда ребенок почему-либо начинает сильно заикаться, то воспитатель заканчивает начатое им сам и успокаивает его, переключив внимание на иное. Ни в коем случае нельзя заставлять заикающегося обязательно произносить или повторять за собой «трудные» для него звуки или слова, т. е. укреплять патологические временные связи.

Чем чаще ребенок произносит одновременно с воспитателем, повторяет вслед за ним медленную речь, тем успешнее пойдет перевоспитание его речи.

При тяжелых формах заикания необходимо почаще, перед занятиями или после них, в течение 5—7 минут проводить с ребенком логопедическую работу (совместное рассказывание по картинке, затем повторение за воспитателем и, наконец, в случае успеха в предыдущем; самостоятельная речь — ответы на вопросы, рассказ по картинке, сообщение о своих игрушках, о порядке в своей одежде и т. п.).

В специальных занятиях с заикающимися рекомендуется побольше произносить (лучше — заново разучивать) стихи, так как их ритм упорядочивает плавность речи. При этом воспитателем регулируется и речевое дыхание (после каждой строчки стиха делается остановка и легкий вдох). Строчки (стихи) должны быть короткими (2—4 слова). Но произнесение должно быть плавное, нескандированное.

И здесь соблюдается в приемах последовательность: совместная речь, повторяемая и самостоятельная.

Надо приучать заикающегося к плавной, медленной речи путем слушания ее им при назывании воспитателем предметов, игрушек и т. п., но насильно не навязывать ее ребенку. Затем связно рассказать о названных предметах (медленно, с паузами и вдохом), после чего спросить: «Что мы видели?» (ответы) «Что делает дед?» и т. д.

Каждая фраза воспитателя — музыкально законченная мелодия, с четким словесным и логическим ударением.

По рассказанному чаще задавать вопросы по развитию логического мышления, которое у заикающихся из-за страха речи нередко нарушается. Здесь полезно такого рода занятие: «Я скажу одно слово, а ты скажи, что дальше?» («Кошка». «Кошка мяукает».) Полезно иногда, чтобы ребенок слушал рассказ воспитателя с закрытыми глазами: у него лучше формируется акустический строй речи, отчетливее создаются представления о речевых движениях и ее содержании (исключены отвлекающие моменты).

Очень полезно участие заикающегося в хоровом пении (равно как и пение в одиночку, потому что оно регулирует дыхание и устраняет прерывность речи), в речевых играх (речевое лото, домино, игра в мяч с речевым сопровождением), в хороводах с пляской и инсценировках, в декламации стихов, особенно хором или под музыку и с движением. Например, ужение рыбок на магнитный крючок с приговариванием: «Ловись, рыбка, маленькая, ловись, рыбка, большая», с называнием пойманных рыбок и подсчетом их.

Также хорошо составление ребенком из отдельных картинок целого рассказа, сопровождая этот процесс речью («Неудачный рыболов», «Лед и репка» и т. п.), коллективное произнесение отдельных стихов, рассказывание известных уже сказок, когда один начинает (обычно воспитатель), а другие поочередно продолжают.

Песенка заучивается по частям: сначала воспитатель поет две-три фразы, затем вместе с ребенком. Так же заучиваются и стихи.

Все это воспитывает у ребенка уверенность в своих речевых возможностях и преодолевает страх.

При наличии косноязычия, которое усиливает заикание, надо поторопиться ликвидировать его обычными методами.

Устраняя косноязычие, надо внушить ребенку: «Будешь хорошо говорить звук (такой-то) — и запинаться перестанешь». Иногда так и бывает.

**Дыхание
и голос.**

У заикающегося оно часто неправильно. Следует приучить ребенка говорить на достаточном выдохе, для чего нужно следить, чтобы он почаще, но без усилия, не поднимая плеч и не переполняя легких, спокойно вдыхал во время речи. Частые остановки, короткие фразы содействуют развитию правильного речевого дыхания. Все изложенное (на стр. 87—89) об устранении недостатков дыхания является обязательным и в отношении заикающихся. На это же обращается внимание и при физкультуре, особенно в упражнениях на плавный выдох. Нужно воспитывать у заикающегося голос уверенный и достаточно сильный. Этому содействует хоровое пение. Очень полезно такого ребенка назначить запевалой.

Рекомендуется поощрять игру на детских музыкальных инструментах, танцы, движения с речью и под музыку или хлопки в ладоши. Все это, развивая ритмику движений, упорядочивает, как и пение, ритм речи, дисциплинирует заикающегося и создает у него бодрое настроение, укрепляет волю.

Зайкающихся, если у них наблюдается некоторая неловкость, неуклюжесть в движениях, плохая координация их, надо усиленно вовлекать в разнообразные игры с движением, усиленно проводить с ними физкультуру (после консультации с врачом).

Если у ребенка замечается во время речи и при других движениях чрезмерная напряженность (ригидность) мышц, в чем легко убедиться ощупыванием мышц предплечья, шеи, груди, живота, то полезно проводить в виде игры растормаживающую гимнастику. Например, ребенок «полощет» белье (нагнувшись, быстро двигает вправо — влево руками с вялыми кистями); изобразит, как постепенно вырастает и затем увядает цветок (присев и сжавшись с расслабленной мускулатурой в комочек, ребенок постепенно поднимается и развешивает руки в стороны, а затем вяло снова собирается в комочек). Воспитатель ощупыванием проверяет напряженность мышц. Эти приемы полезно проводить перед речевыми играми. Иногда и в самом разговоре (делается перерыв) следует, ощупывая руки, шею и т. д., приводить их в ненапряженное состояние (растормаживать): ребенку предлагается легко, без напряжения подвигать руками, головой, покачать туловищем.

Говоря о воздействии на психику ребенка, мы тем самым говорим о закономерностях высшей нервной деятельности как материальной основы психики. В этой части работы с заикающимся главное — воспитать у него уверенность в себе (преодолеть страх речи), сознание своей полноценности. Для этого, кроме уже указанного, надо:

1. В случае сильного волнения, смущения или робости ребенка прервать судорожную речь, приласкать, утешить, успокоить его, объяснив, что все его любят, бояться и стыдиться ему нечего. Однако долго беседовать на эту тему не следует — важно вовремя отвлечь дитя от тяжелых переживаний и мыслей.

2. Вовлекать в коллективную жизнь группы, но поручения давать посильные, постепенно усложняя их и увязывая возможно больше с выступлениями перед группой (краткие отчеты о сделанном, рассказы о маме). Перед такими выступлениями необходимо подбодрить, успокоить заикающегося.

3. Осторожно выдвигать заикающегося на более активную деятельность. В этих случаях нужно очень внимательно поддерживать ребенка, ободряя и успокаивая, и следить, чтобы не усилилось заикание. В случае ухудшения речи следует тактично, не ущемляя самолюбия ребенка, на время освободить от нервной его деятельности.

4. Выявить основной интерес заикающегося и, если он здоровый, содействовать осуществлению его. Чем больше ребенок занят своим любимым делом и чем сильнее сознает свою полноценность, тем меньше он думает о своем заикании, о своей мнимой недостаточности, а следовательно, и меньше заикается.

5. Всемерно, но умело одобрять заикающегося, пользуясь каждым подходящим случаем, особенно когда он говорит не заикаясь; этим утверждается в нем уверенность в себе и сознание своих успехов в речи. В случае неудачи — успокоить и отвлечь его внимание на другой предмет.

6. Воспитывать в нем твердую волю, храбрость, смелую осанку, твердую походку.

7. Нужно воспитать у заикающегося навык во время речи смотреть собеседнику прямо в глаза (он обычно избегает этого).

8. Вредно при ребенке говорить о его заикании, демонстрировать его дефект другим лицам (разрешается лишь специалистам).

Самое главное и трудное — это помочь заикающемуся преодолеть свое болезненное убеждение, что речь у него «не выйдет», что он «не сможет» сказать нужное слово, что он «хуже других».

Без соблюдения перечисленных советов отдельные приемы (медленная речь, лечение и т. п.) очень часто не дают положительных, тем более — прочных результатов.

Необходимо считаться с индивидуальными качествами заикающегося, с его возрастом, характером и склонностями. С бойкими, живыми, разговорчивыми и веселыми непоседами можно действовать смелее, дисциплинировать их; наоборот, с вялыми, замкнутыми, угрюмыми и обидчивыми детьми следует обращаться осторожнее, постепенно вовлекая их в жизнь коллектива, чтобы они еще более не ушли в себя. Надо знать жизнь ребенка с рождения, причину заикания, но не упоминать о ней при ребенке.

Нервных и заикающихся детей старшего возраста нужно тактично путем попутных советов и указаний приучить не торопиться с ответом, а сначала подумать, почтше во время ответа или рассказа останавливаться (передохнуть) и не спеша, спокойно, слитно говорить. Но вредно назойливо напоминать об этом, а тем более раздраженно требовать.

Необходимо следить, чтобы это постепенно перешло в привычку. Полезно систематически отмечать в специальном дневнике выполнение этих правил и поведение ребенка в целом. Такую оценку в виде красных и черных кружочков делает и воспитатель и родители при активном участии ребенка — он сам рисует кружочки¹. Работа над дневником стимулирует заикающихся

¹ «Дневник» — это картина: детсад, улица, комната. Кружочки рисуются у объектов поведения.

к преодолению своего дефекта и служит хорошим материалом для воспитательной беседы с ними.

В случае обнаружения у ребенка заикания в детском саду или в семье сразу же под предлогом какой-либо болезни (не заикания) его укладывают в постель. Лучше, если это делается по назначению врача. Соблюдается полнейшая тишина. Не запрещая ребенку разговаривать с игрушками и картинками, сами окружающие возможно меньше разговаривают с ним. Естественный сон удлиняется, а иногда врач применяет и лечебный сон. По мере надобности прибегают к лекарственному лечению. Ни ребенок, ни его товарищи не должны знать о заикании. После одной-двух недель такого режима часто заикание совсем исчезает. Если оно не прекращается (срок устанавливается врачом, спешить нельзя), то ребенок возвращается в детский сад, и с ним поступают, как и в других случаях заикания.

Тесный контакт с врачом, а если возможно, и с логопедом является обязательным на всем протяжении занятий с заикающимся. Сам же воспитатель должен ясно осознать, что судьба дошкольника в его руках: при его правильном подходе заикание в подавляющем большинстве случаев исчезает навсегда. Нужно оберегать ребенка от вредных воздействий на его нервную систему и укреплять достигнутый успех.

Если бывший заикающийся очутится в тех же условиях или напоминающих их, при которых он стал заикаться, то возможен рецидив. Поэтому такого ребенка надо долгое время охранять от подобных раздражителей и вообще от сильных воздействий на его нервную систему. Передавая его в школу, воспитатель или родители обязаны дать учителю соответствующие разъяснения и рекомендовать определенный подход к ребенку, подготовку благоприятных условий для него. Хорошо при этом еще до поступления в школу познакомить дитя с его будущим учителем.

Бывает, что, несмотря на принятые меры, заикание у ребенка с поступлением его в детский сад усиливается. Это, возможно, происходит вследствие перевозбуждения его слабой нервной системы разнообразными раздражителями детского коллектива и новой обстановки. В таких случаях надо вернуть дитя в семью, конечно, при подходящих для ребенка условиях жизни в ней.

Одним из лучших средств преодоления заикания у дошкольников служит спокойная обстановка жизни ребенка, здоровый режим дня и правильное отношение окружающих. Родителям следует рекомендовать летом увозить заикающихся детей из города на возможно долгое время (3—4 месяца) в тихое, спокойное место. Ребенок большую часть времени должен проводить в общении со спокойной, выдержанной, ласковой матерью, бабушкой или пожилой няней и дружить не больше, чем с одним уравновешенным товарищем, лучше младшим по возрасту, не

перегреваться на солнце, не перевозбуждаться в играх. Нужно охранять и укреплять нервы ребенка. Таким образом, главным являются психотерапия и укрепление общего здоровья.

Яркой иллюстрацией сказанного является случай устранения заикания у дошкольницы Кати (той самой, которая боялась фотографироваться). В глухом селении Читинской области мать и главным образом бабушка, руководствуясь нашим консультативным письмом, решительно и вдумчиво занялись преодолением заикания у Кати. Вот что нам через год пишет ее мать:

«...У нас отдельный дом и усадьба, так что возможность уединить ребенка на некоторое время была. Но ведь нельзя же все время держать ребенка только в своем дворе, вдали от детского общества? Девочка ходила гулять в лес, на реку, на площадку, где всегда собираются дети, но гуляла всегда в присутствии бабушки, которая так занимала ее, что особенно она не болтала и не обнаруживала свой недостаток. Для игр бабушка приглашала девочек тихих, спокойных, которые во многом ей уступали, девочек старше ее по возрасту или, наоборот, самых маленьких девочек, которые сами кое-как лепетали и уж никак не могли сделать ей замечания, что она говорит не так. Но дома ведь был брат, старше ее на шесть лет, и еще двоюродный брат, оба шумные, подвижные, сорванцы-мальчишки. Обоим им было приказано очень строго, чтобы они ни в коем случае не напоминали Кате, что она заикается, не поправляли ее. Но наедине бабушка очень серьезно ей говорила, что если она при разговоре будет торопиться и произносить слова неправильно, то она ни за что никуда ее не поведет — ни в лес, ни на реку. Я много с ней пела детских песенок, разучивала с голоса стихи, читала медленно, нараспев русские сказки. Все это девочка запоминала, а так как подражательность в ней сильно развита, то она стихи, сказки, читала точно так, со всеми интонациями. Дома создали ей спокойную обстановку, чтобы ничто не нервировало ее и не раздражало: правильный тихий сон, приятие пищи в одно и то же время, ежедневные купания, игры на воздухе. Недостаток ее, т. е. заикание, постепенно стал исчезать. Катя стала заикаться только тогда, когда сильно торопилась, но и это постепенно исчезло. Так что в 1947 г. уже дефекта не стало».

В изложенной методике, в соответствии с учением И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, указывается, что заикание преодолевается в основном следующим:

1) Образованием новых господствующих очагов возбуждения (доминант), иных временных связей в коре мозга, переделкой порочного речевого динамического стереотипа, что достигается изменением условий жизни и речи заикающегося, отдыхом истощенных и ослабленных неблагоприятными внешними раздражителями корковых клеток, участвующих в речевом акте.

2) Устранением безотчетного страха (фабии) при необходимости говорить с другими людьми, мнительности, беспокойства путем выработки торможения внушением, успокоением, разъяснением, особенно когда ребенок находится в спокойном, несколько заторможенном состоянии.

3) Лечебными процедурами, укрепляющими нервные процессы в коре мозга, а следовательно, и в нарушенных системах речи.

При упорных случаях заикания и при отсутствии подходящей домашней обстановки необходимо заикающегося поместить в специальное детское учреждение для заикающихся.

4. Алалия и афазия

Алалией называется полное или частичное отсутствие речи при наличии достаточных для развития речи интеллектуальных возможностей, остроты слуха и речедвигательных органов. Афазия — потеря уже имевшейся речи при сохранности периферических органов речи.

В основе алалии лежит недоразвитие, разрушение или заторможенность речевых систем коры больших полушарий мозга до формирования более или менее устойчивой речи (до трехлетнего возраста), вследствие чего невозможно или затруднено образование временных условных связей во второй сигнальной системе. Это задерживает развитие речи. Нарушение же нормальной деятельности мозга вызывается разнообразными причинами: родовыми, природовыми и прижизненными (болезни, ушибы, нервные расстройства). Проф. Н. И. Красногорский отмечает влияние расстройства пищеварения и питания на развитие речи детей. Алалики, предоставленные самим себе, иногда начинают лепетно говорить только на 8—10-м году и без обучения в специальных учреждениях на всю жизнь остаются с неполноценной речью.

Среди алаликов встречаются дети, которые в ограниченной степени понимают речь окружающих, но не говорят (моторная алалия). У таких детей нарушено образование условных связей преимущественно в двигательных (кинестетических) речевых системах коры больших полушарий мозга. Но так как слухоречевой анализатор непосредственно связан с речедвигательным, то понимание речи у моторных алаликов резко ограничено: они понимают лишь конкретное, преимущественно из области домашнего обихода или детского сада.

Другие же алалики совсем не понимают речи, а поэтому и не говорят, хотя способность к звукообразованию у них достаточно сохранена в виде механического повторения. В основе непонимания в этом случае лежит акустическая агнозия (нарушен фонематический слух): ребенок слышит речь, но не понимает ее. Отсутствует связь между первой и второй сигнальными системами. Это сенсорная (чувствительная) алалия.

Чистых форм алалии нет: у одних преобладают сенсорные нарушения, у других — моторные. Такая связь объясняется целостной работой нашего мозга.

Как правило, алалики очень редко поступают в детские сады, к этому времени у них обычно начинает медленно развиваться речь. Но даже в пяти-, шестилетнем возрасте речь их аграмматична, состоит из крайне ограниченного, преимущественно лепетного словаря бытового характера. Моторные алалики говорят медленно, тяжело, с трудом, они с усилием выжимают из себя слова. Для их речи типична перестановка звуков и слогов и контаминация.

Алалики не желают говорить при моторной форме из-за трудности произносительного акта, отчасти и по причине ограниченного понимания речи, при сенсорной — из-за непонимания речи. Это затрудняет обучение их нормальной речи.

Афазия отличается от алалии тем, что возникает у ребенка всегда вследствие органического поражения определенных участков коры больших полушарий мозга (патологические «очаги»), притом в период более или менее сложившейся речи, в возрасте не ранее 2,5—3 лет. Наряду с органическими поражениями под их воздействием возникают заторможенные очаги в речевых системах. При растормаживании их речь в той или иной мере восстанавливается (нередко без специального обучения).

В афазиях также различаются моторные и сенсорные формы. Сенсорную афазию нельзя смешивать с речью тугоухих, с которой у маленьких детей много внешне сходного. При афазии нарушен высший анализ и синтез доходящих в мозг слухоречевых раздражителей. Поэтому и невозможно образование из них речевых стереотипов ни для произнесения, ни для понимания речи. Речь у афазиков развивается медленно и с большим трудом, слова плохо запоминаются и резко искажаются, часто схватываются по догадке. Лишь в редких случаях она развивается до нормы.

У тугоухих же детей центральный конец слухоречевого анализатора сохранен, и недостаток их речи в основном зависит от того, что высший анализ и синтез перерабатывают поступающие в их распоряжение неполноценные слухоречевые раздражители. Развитие речи у них протекает несравненно быстрее и чаще достигает нормы, чем у афазиков.

Существенным отличием афазика, преимущественно моторного, от алалика является сохранение (в незапущенных случаях) стремления говорить, остаются некоторые слова, фразы из прежней речи. Это облегчает восстановление и дальнейшее развитие речи.

Большим препятствием к освоению речи окружающих алаликами и афазиками является плохое запоминание и быстрое забывание слов и фраз, т. е. затрудненность и непрочность замыканий в неполноценных речевых системах коры больших полушарий мозга.

Прежде всего надо вызвать у алалика желание говорить, поощряя всякую его попытку, хотя бы и неудачную. Воспитатель не должен порицать его речь, показывать, что не понимает его. Эти дети очень обидчивы и быстро в таких случаях затормаживаются, замолкают, иногда же раздражаются, плачут.

Общая схема воспитания речи у этих детей такова:

1. В процессе игры, рассматривания картинок, игрушек или во время прогулки, в быту, в доступных поручениях воспитатель показывает предмет и четко называет его; ребенок, если может,

Методика
обучения.

повторяет. Это название с показом самого предмета воспитатель повторяет многократно в разных ситуациях и с разными эмоциями.

2. Воспитатель произносит уже слышанное ребенком слово — ребенок находит названный предмет или выполняет действие, повторяя услышанное слово.

3. Воспитатель показывает предмет или совершает действие, ребенок называет их.

Таким образом образуются в мозгу ребенка новые связи второй сигнальной системы в тесной связи с первой сигнальной системой. Слово надо давать в коротеньких фразах, с обязательным подчеркиванием его. Например: «Вот мяч». «На мяч». «Ай, да мяч!» «Вот так мяч!» «Мяч упал?» «Где мяч?» «Дай мяч». «Неси мяч!»

Первые слова, особенно даваемые моторным алаликам, должны быть возможно короткими и легкими для произношения (*папа, баба, муха*). На первоначальной стадии обучения допускаются звукоподражания: *му, мяу* и т. п. Но как только дитя овладет таким примитивным словом, надо параллельно с ним дать нормальное слово, постепенно, таким образом затормаживая примитивную речь. Например, дитя говорит: «*Мяу*», а воспитатель поощрительно: «Да, да, кошка, твоя кошка».

Для превращения у ребенка простого условного звукового сигнала в сигнал сигналов необходимо большое количество условных связей, образовавшихся на данное звуко сочетание (примерно 15—20 сочетаний слова *кукла* с показом разных кукол и в разных ситуациях). Важно и количество «подкреплений» (число одновременного определенного показа куклы и произнесения слова *кукла*). Недостаточность условных связей, даже при очень большом числе «подкреплений», затрудняет переход первых сигналов во вторые. Чем больше анализаторов участвует в образовании условной связи, тем точнее и прочнее становится эта связь, т. е. слово.

Сначала широко используется совместная речь, затем повторение сказанного воспитателем, наконец, самостоятельная речь.

Моторным алаликам ставятся отдельные звуки, звуко сочетания, желательно в виде коротеньких слов: *на, да, дай, вот, там, тут, Вава, ну, но, му, ту-ту-ту, тук-тук, ду-ду-ду* и т. д., так, как это делается с косноязычными. Очень важно, чтобы алалик подружился с хорошо говорящим, спокойным ребенком, который поможет развить речь. Вообще же надо всячески включать неговорящих детей в жизнь детского коллектива.

Работая с афазиками, следует использовать как опорные вехи сохранившиеся у них остатки речи, постепенно связывая с ними новые слова, новые значения.

Если у афазиков будет необходимый запас слов, нужно изжить аграмматизмы путем усиленной речевой практики с исполь-

зованием наглядности. Например, демонстрируя клетку с птичкой (игрушечной) или соответствующую картину, воспитатель рассказывает про птичку, которая то сидит на клетке, то влетает в клетку, то вылетает из клетки и т. п. Так усваивается склонение, предложное управление и значение предлога. Участие неговорящих детей во всевозможных речевых играх обязательно, хотя бы иные из них вначале и не говорили, — пусть прислушиваются к речи других и с помощью воспитателя принимают положительное участие в игре.

В случаях не особенно тяжелых нарушений мозга такие дети в условиях обычного детского сада при надлежащей помощи воспитателя овладевают речью и выравниваются со своими говорящими сверстниками.

Работать с неговорящими детьми трудно. Но чем труднее достигаются результаты, тем большее моральное удовлетворение испытывает воспитатель. Успех в этом деле достигается усилиями всего коллектива работников детского сада (начиная с воспитателя, врача, музыкального работника и кончая няней), самих детей и их семьи.

Для детей дошкольного возраста с тяжелыми расстройствами речи у нас имеются специальные слухоречевые и речевые детские сады. В эти учреждения детей направляют специальные комиссии при городских или областных отделах народного образования.

Опытный логопед может оказать детскому саду большую помощь. Прежде всего он выступает в роли консультанта воспитателя, ни в коем случае не подменяя его.

В случаях тяжелых нарушений речи, при отсутствии возможности поместить ребенка в специальное учреждение, логопед сам, с помощью воспитателя, ведет логопедическую работу с дошкольником в отведенное для этого время. Тесное сотрудничество воспитателя с логопедом наилучшим образом обеспечит успех.

Вместе с тем логопед является активным пропагандистом логопедической работы в детских садах, инициатором организации разнообразных мероприятий логопедической подготовки воспитателей и преподавателей при проведении этих мероприятий.

Следует предупредить опасность недопустимого прямого переноса логопедических методов, применяемых к школьникам и подросткам, на детей дошкольного возраста. Вот почему было бы очень полезно готовить логопедические кадры для детских садов из воспитателей этих учреждений.

Необходимо, чтобы подготовку воспитатели получали в педучилищах примерно в объеме данного пособия. Преподавателями могут быть опытные логопеды.

Подготовка может быть в форме логопедических семинаров, практикумов и краткосрочных курсов, которые организуются обл(гор)оно, институтами усовершенствования учителей, педка-

бинетами. Такие мероприятия в Москве, в Ленинграде, Горьком, Саратове и в других городах вполне оправдали себя.

Прилагаем в качестве примера план логопедического семинара для воспитателей детских садов Ленинграда, проведенного в 1950/51 и 1951/52 учебных годах (речевой материал обновлен).

В зависимости от местных условий этот план можно несколько сократить, но не до 4 часов, как иногда делают. Краткое, а следовательно, крайне поверхностное знакомство с логопедией приводит лишь к упрощенчеству, примитивизму в теории и практике, к неоправданной самоуверенности воспитателя в таком тонком и сложном деле, как логопедия. Вместо пользы такая подготовка может во многих случаях принести вред. Не достигают цели и оторванные от практики лекционные курсы. Логопеды же, не знающие детей дошкольного возраста и работы детского сада в целом, предварительно должны основательно изучить и детей и характер работы с ними в детских садах.

ПРИЛОЖЕНИЯ

КАРТИНЫ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ЗВУКОВ

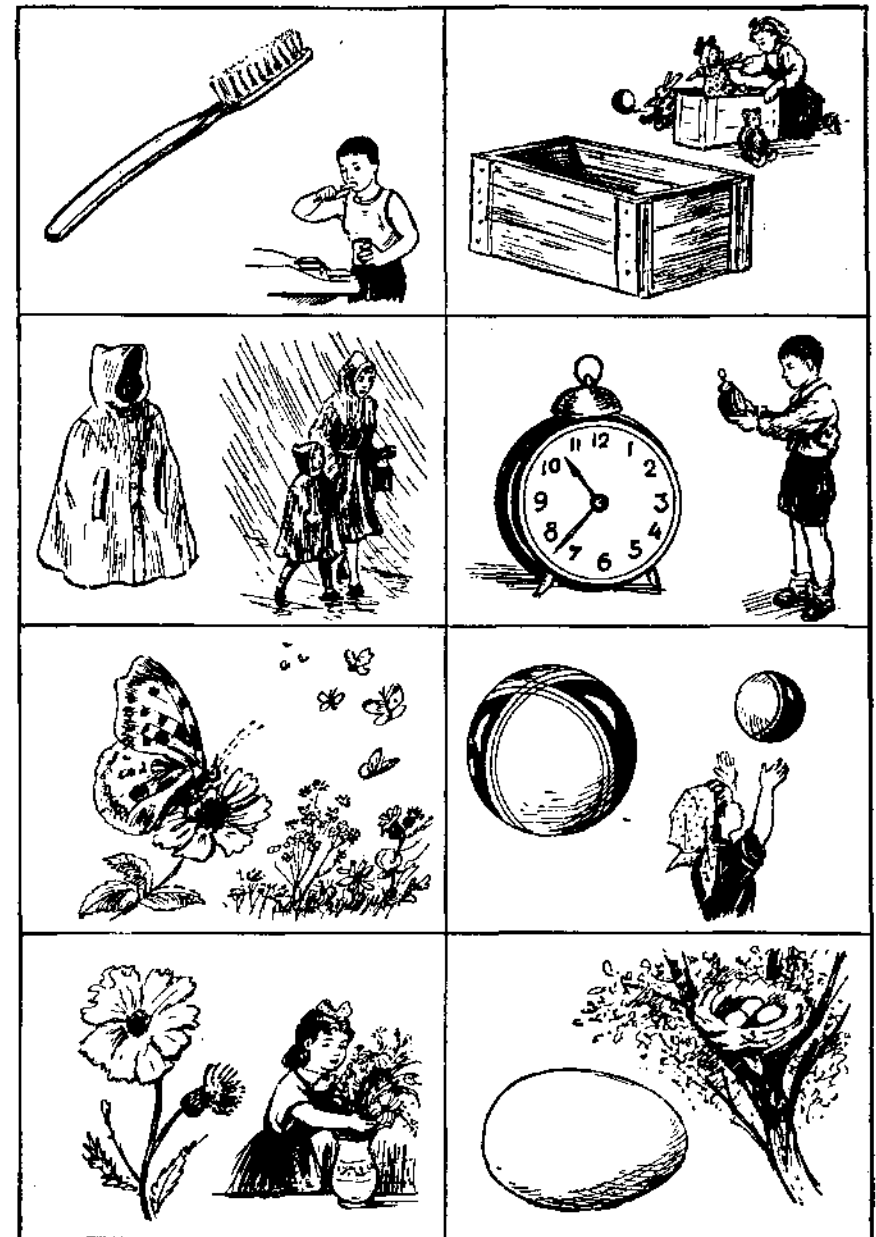


Рис. 80. Щетка, ящик, плащ, часы, бабочка, мяч, цветок, яйцо.

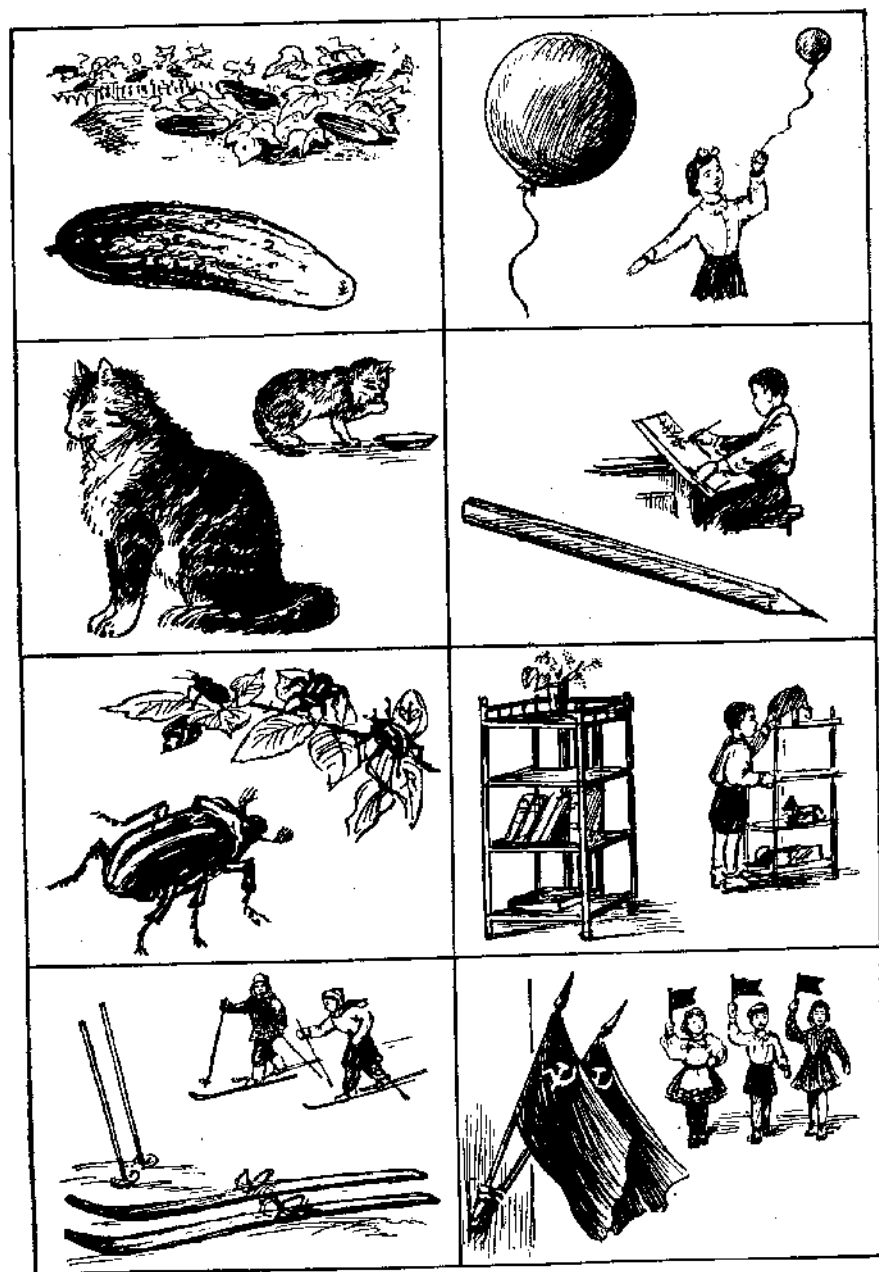


Рис. 81. Огурец, шар, кошка, карандаш, жук, этажерка, лыжи, флаги.



Рис. 82. Стул, матрос, звезда, рыба, грибы, труба, вагон, муха.

КАРТИНЫ ДЛЯ РАССКАЗЫВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К ПОЛЬЗОВАНИЮ ИМИ¹

1. Картинами пользуются как при формировании звука, так и преимущественно для закрепления его в связной, разговорной речи.

2. Работая над картиной, воспитатель руководствуется обычной методикой развития речи, но акцентирует внимание детей на правильное произношение данного звука, помогает им (подсказывает, поправляет произношение звука, показывает, напоминает его артикуляцию и т. п.).

3. Картины предназначены для занятий с небольшими группами детей среднего и старшего возраста и для индивидуальной работы.

4. Данные словарь и вопросы являются примером для ведения подобных занятий. Воспитателю предоставляется в этой области большой простор для творчества.

5. Целесообразно каждую картину наклеить на картон и хранить всю серию отдельно.

Рис. 83. Змея.

Назвать: лес, кусты, сосны, береза, земляника, Зоя, косы, косынка, сарафан, сандалии, носки, корзинка, Ласка, хвост, носик, змея.

Примерные вопросы

Где гуляла Зоя с собакой Лаской?
Что Зоя искала?
Куда клала Зоя землянику?
Кто увидел под кустиком спелую землянику?
Зачем Зоя натгулась?
Кто выполз из-за куста?
К кому змея поползла?
Кто кинулся на змею?
Что сделала Ласка со змеей?
Кто спас Зою?

Рис. 84. Васька.

Назвать: кисонька, серенькая, хвостик, носик, усики, Костя, светлые волосы, матросский костюм, сандалии, носки, пуговица, конец тесемки, палец, стул, стол, занавески, цветы.

Примерные вопросы

Какого цвета была кисонька у Кости?
Как звал Костя кисоньку?
Кто привязал на конец тесемки пуговицу?
Что стал возить Костя по полу?
Что схватил Васька?

Кто стал отнимать у Васьки пуговицу?
Кто хотел цапнуть Костю за палец?
Что сказала мама Косте? — Берегись, Васька поцарапает тебе палец.

Рис. 85. Женя, Пушок и калошка.

Назвать: бабушка, шаль, Женя, шубка, шапка, калошки, варежки, шарф, Пушок, лохматые ушки, большая лужа, маленькая лужа.

Примерные вопросы

Что сделала бабушка Жене?
Кто побежал по дорожке?
Кто догонял Женю?
Кто вышел и велел Жене идти ужинать?
Что увидела Женя?
Кто хотел поплакать?
Кто неожиданно подбежал к Жене?
Что держал Пушок в зубах?
Кто надел калошку и побежал ужинать?

Рис. 86. Умный ежик.

Назвать: шишки, шапки, ежик, Леша, рубашка, штанишки, дорожка, жук, ромашка, ладошка.

Примерные вопросы

Кто нашел под елкой ежика?
Куда Леша положил ежика?
Кто положил шапку с ежиком около дорожки?
Кого решил поймать Леша для ежика?
Кто кружился и жужжал над ромашкой?
Кто ладошками поймал жука?
К кому побежал Леша?
Что Леша увидел?
Какой был ежик?

Рис. 87. Галечкина щука.

Назвать: дача, окошко, бабушка, платочек, дедушка, шапка, очки, удочка, щука, Галечка, баночка, червяки, крючок, щепка.

Примерные вопросы

У кого жила Галечка на даче?
Кто однажды пошел на речку?
Что принес дедушка к ужину?
Кто захотел тоже поймать большую щуку?
Кто намотал на палочку веревочку?
Кто привязал к веревочке бабушкин крючок?
Куда пошла Галечка?
Что она долго держала в речке?
Что вытащила Галечка?

Рис. 88. Пеструшка и щенок Сашка.

Назвать: сад, курица-пеструшка, цыплята, пушистый щенок, серая мордочка, черные ушки и хвостик, дача, крыльцо, Сережа, кричит.

Примерные вопросы

Куда вышла курочка-пеструшка с цыплятами?
Кто искал гусениц и червячков?

¹ Тематика картин и текст к ним составлены с участием логопеда В. Н. Карандиной.

К кому подбежал щенок Сашка?
 Кого Сашка хотел утащить?
 Кто стал защищать цыпляток?
 Кого ушипнула курица за ушко?
 Кто услышал в саду шум?
 К кому прибежал Сережа на помощь?
 Кто потащил щеночка Сашку домой?

Рис. 89. Как кошка Белка обидела Клаву.

Назвать: стол, стул, пол, салфетка, булочка, молоко, Клава, белый бант на голове, платье, чулки, туфли, белая кошка, лапки, Клавин уголок, кукла, полочка, слон, лошадка, белка, лиса, луна, облака, лодка, волны.

Примерные вопросы

Кто сел за стол кушать?
 Кому мама испекла сладкую булочку?
 Кому мама подала чашку с молоком?
 Почему не кушала Клава?
 К кому подошла кошка Белка?
 Что захотелось Белке?
 Что она сделала?
 Кто остался без завтрака?
 Почему Клава осталась без завтрака?

Рис. 90. Верный друг.

Назвать: крутая гора, деревня, деревья, тропинка, берег, озеро, кривая береза, трава, Юра, Дружок, серый, черная спина.

Примерные вопросы

Где стоит Юрина деревня?
 Откуда ведет тропинка к озеру?
 Куда каждое утро спускался Юра по тропинке?
 Зачем Юра приходит на берег озера?
 Кого всегда провожает Дружок?
 Кто однажды решил нырнуть с кривой березы?
 Кто стал тонуть и кричать?
 Кто бросился к Юре на помощь?
 Кого Дружок схватил за трусики и вытащил на берег?

Рис. 91. Умный кролик.

Назвать: береза, елка, ворона, клетка, открытая дверка, кролик серый, черный хвостик, белая мордочка, Ира, Гриша, платье, белый передник, белая рубашка, черные трусики, морковь, свекла, репа, редиска, огурцы.

Примерные вопросы

Кто был у Иры и Гриши?
 Какого цвета был кролик?
 Где жил кролик?
 Кого Ира и Гриша хорошо кормили?
 Кто очень любил морковь, свеклу и репу?
 Кто однажды позабыл закрыть дверцу?
 Кто выбежал из клетки и скрылся?
 Кто долго искал кролика и плакал?
 Куда на другой день кролик сам прибежал?
 Кто очень обрадовался?



Рис. 83. Картина «Змея» для закрепления звуков З и С.



Рис. 84. Картина «Васька» для закрепления звуков С, З и Ц.



Рис. 85. Картина «Женя, Пушок и калошка» для закрепления звуков Ш и Ж.



Рис. 86. Картина «Умный ежик» для закрепления звуков Ш и Ж.



Рис. 87. Картина «Галичкина щука» для закрепления Ш, Ж, Ч, Щ.





Рис. 88. Картина «Пеструшка и щенок Сашка» для закрепления звуков
Ш, Ж, Ч, Щ, С, З, Ц.

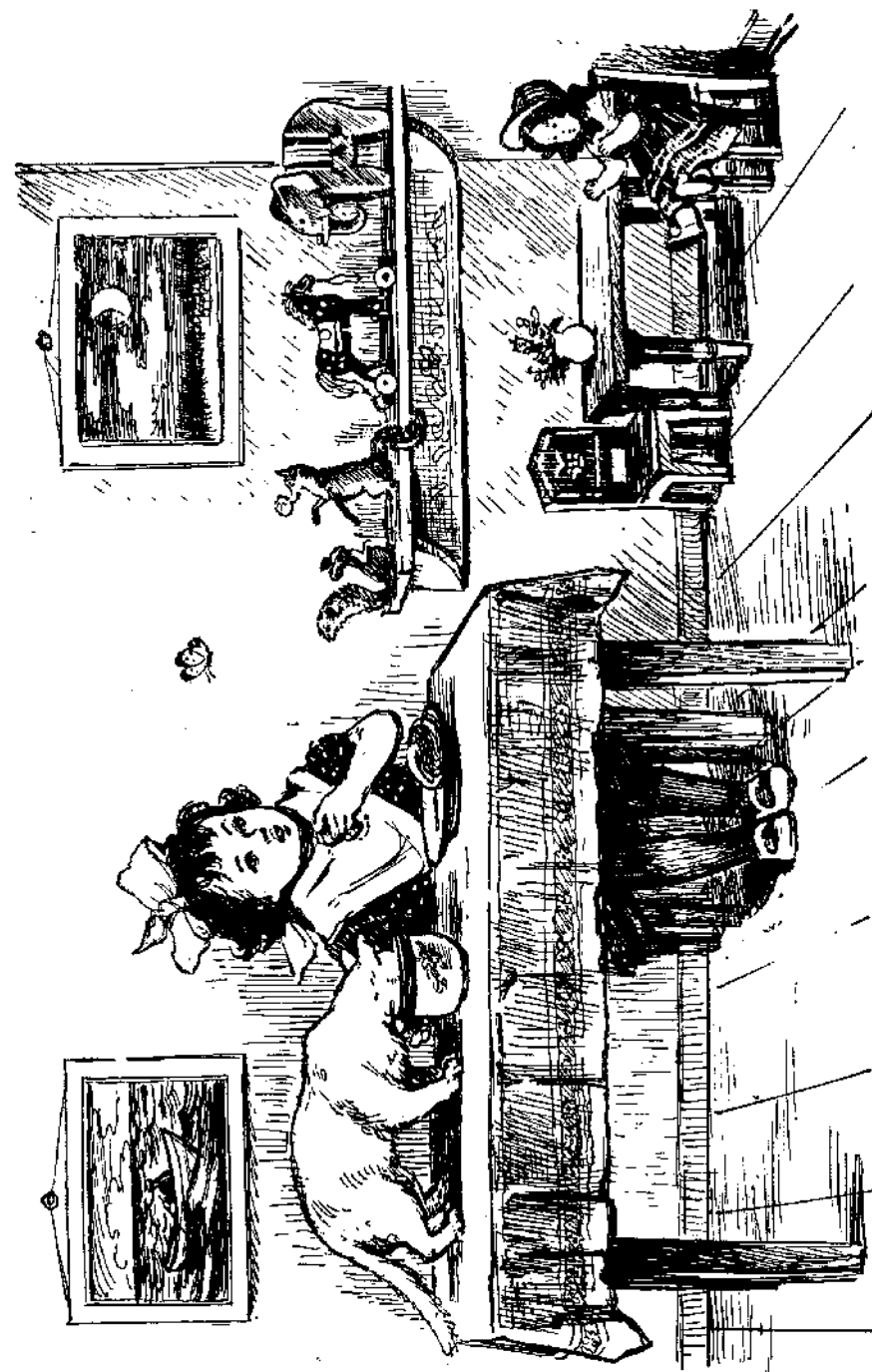


Рис. 89. Картина «Как кошка Белка обидела Клаву» для закрепления звука Л.



Рис. 90. Картина «Верный друг» для закрепления звука Р.



Рис. 91. Картина «Умный кролик» для закрепления звуков Р и Л.

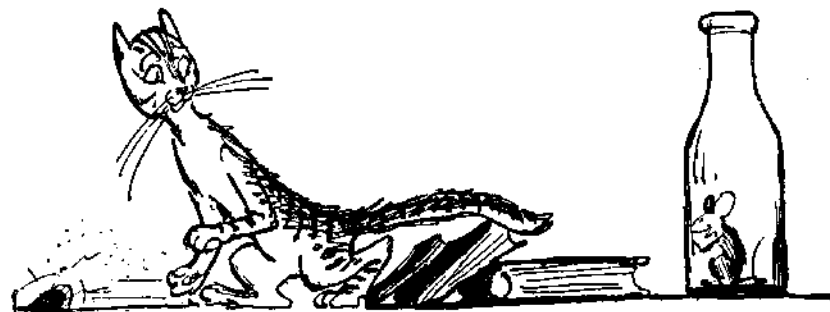
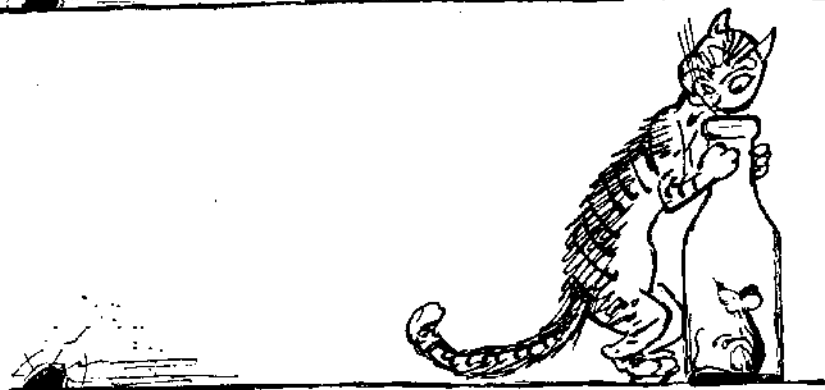


Рис. 92. Картина «Неудачный рыболов» для закрепления звуков ш, ж, л.

После рассказа по этой картинке рекомендуется все ее части нарисовать отдельно и составлять рассказ по частям.

Кошка спит	Мышка выходит из норки	Мышка выходит из норки	Кошка проснулась
Кошка проснулась	Мышка вблизи испугалась	Мышка испугалась	Кошка бросается на нее
Кошка бросается на нее	Мышка убежала в норку (только торчит хвост)		

Рис. 93. Домино — рассказ в картинках «Как мышка убежала от кошки»
(Усвоение звука ш).

ПЛАН СЕМИНАРА ПО ЛОГОПЕДИИ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ ЛЕНИНГРАДА

Длительность семинара — 11 трехчасовых занятий.

Занятие 1

Вводная лекция.

Значение правильного произношения.

Учение И. П. Павлова как методологическая основа работы по воспитанию правильной речи у дошкольников. Наиболее благоприятный возраст для воспитания правильной речи. Возрастные своеобразия детской речи и патологические нарушения ее. Методы обучения правильному произношению. Предупреждение речевых расстройств. Методика проверки речи детей.

Занятие 2

а. Практическое занятие. Методика проверки речи и учет особенностей произношения.

1) Игры: «Чудесный мешок», «Что вытащил», «Рыбак», «Телефон».

2) Проверка речи по картинкам.

3) Проверка речи по названиям частей тела.

б. Лекции на тему «Дыхание». Аппарат дыхания, типы дыхания. Речевое дыхание и его механизмы. Возрастные особенности дыхания.

Занятие 3

а. Практическое занятие по развитию речевого дыхания. Упражнения (87—89)¹.

б. Лекция. Артикуляция звуков с, з, ц. Дефекты этих звуков, встречающиеся у детей дошкольного возраста. Приемы их устранения. Показ на детей.

Занятие 4

а. Практическое занятие. Коллективное и индивидуальное занятие для устранения в играх дефектов произношения звуков с, з, ц.

1) Дифференциация на слух звуков с и з в игре (вода течет — с... , комарик поют — з...) с одновременным показом воспитателем правильного произношения.

2) Дифференциация звуков с и з в словах *суп — зуб*.

(Предварительно объяснить детям значение данных слов.)

3) Игра в речевое лото (98), в «Чудесный мешок» на закрепление звуков с, з, ц.

4) Индивидуальное занятие воспитателей с детьми под руководством логопеда (в форме игры).

¹ Цифры в скобках означают страницы этой книги. Дополнительный материал см. в книге В. Н. Гордиловой и Е. И. Радиной «Воспитание правильной речи», 1956.

б. Лекция. Нормальная артикуляция звуков ш и ж. Недостатки этих звуков у дошкольников. Методика устранения дефектов. Показ на детях.

Занятие 5

а. Практическое занятие по исправлению произношения звуков ш и ж.

1) Коллективные игры: для слуховой дифференцировки — «Телефон» (предложения «У Саши на носу сажа» и т. п.). Показ правильного произношения: «Поезд», «Пчелы» (104), «Мухи» (107).

2) Индивидуальное занятие воспитателей с ребенком под руководством логопеда.

б. Лекция. Нормальная артикуляция звуков ч и щ. Недочеты этих звуков у дошкольников. Методика устранения их. Показ на детях.

Занятие 6

а. Практическое занятие. Слуховая дифференцировка звуков ч—щ, ш—ч, ть—ч.

Произношение слогов и слов со звуками ч и щ (по картинкам с одновременным показом правильного произношения). Игры и песенки (109—111).

Индивидуальное занятие воспитателей с ребенком под руководством логопеда.

б. Лекция. Нормальная артикуляция звуков л и р. Дефекты произношения этих звуков у дошкольников и методика их устранения. Показ на детях.

Занятие 7

а. Практическое занятие по исправлению произношения звуков л и р.

1) Слуховая дифференциация звуков р, л и смешиваемых с ними.

2) Для усвоения звука р: игры «Наша прогулка» и «Голоса животных» «Оркестр», «Дроворубы».

3) Для усвоения звука л: песенки «Иголочка», «Наша пила», речевое лото.

4) Индивидуальное занятие воспитателей с ребенком под руководством логопеда. Показ на детях.

б. Лекция. Изучение артикуляции звуков к, г, х и й. Дефекты произношения этих звуков и методика их устранения. Показ на детях.

Занятие 8

а. Практическое занятие.

1) Слуховая дифференциация звуков к—т, г—д, й—ль.

2) Произношение звуков к, г, х, й.

Коллективные игры: «Кукушка», «Лиса и гуси», «Квакушка».

Речевое лото на звуки к, г, х и й, стишки.

Индивидуальные занятия воспитателей с ребенком под руководством логопеда. Показ на детях.

б. Лекция. Нормальная артикуляция звуков т, д, н, п, б, м, ф, в. Дефекты произношения этих звуков у дошкольников и методика их исправления. Лепетная речь. Показ на детях.

Занятие 9

а. Индивидуальные занятия по устранению неправильного произношения звуков т, д, н, п, б, м, ф, в и лепетной речи.

Примечание. Если этих недочетов нет, то индивидуально обучают детей произношению шипящих звуков и л, р.

б. Лекция. Недостатки звонкости, смягчения, пропуска звуков, слогов; гнусавость. Демонстрация детей, страдающих гнусавостью.

Занятие 10

а. Практические занятия.

1) Коллективные занятия по устранению дефектов звонкости, смягчения, пропусков звуков. Игры.

2) Индивидуальные занятия воспитателей с ребенком по устранению недостатков звонкости, смягчения и пропусков звуков.

б. Лекция. Торопливая речь и заикание.

Занятие 11

а. Практические индивидуальные занятия по устранению заикания. Игра «Речевое лото». Сказка с картинками.

б. Лекция. Алалия и афазия. Демонстрация детей и методов.

Примечание. Длительность вводной лекции — 3 ч., последующих — 1 ч., практических занятий — 2 ч.

КОНСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКИХ САДАХ

1. Схема конспекта логопедических занятий в средней группе по развитию фонематического слуха

I. Программное содержание: 1) Упражнение детей в различении музыкальных звуков. 2) Упражнение детей в различении речевых звуков с и ш, з и ж, с и з, ш и ж, ж и з.

II. Материал. 1) Колокольчик, губная гармошка, шарманка, кукушка, собака (звучающие); 2) картинки: жук — сук, мишка — миска, крыша — крыса, ужи — уши.

III. Стишок со звуками ш, ж, с, з.

Ход занятий

1) Воспитатель усаживает детей полукругом и говорит: «Смотрите, дети, сколько у нас музыкантов и певцов (издает на звучащих игрушках звуки). А теперь закройте глаза и отгадайте, кто играет и поет?» (Поочередно издаются звуки на разных игрушках, дети отгадывают.) Угадавшему дается право поиграть. В заключение все встают, играют «персидский марш», т. е. одновременно под маршировку издают звуки на всех игрушках. «Весело! Сели, минутка молчания.»

2) Воспитатель: «Теперь я буду говорить, а вы отгадывайте, кто еще так делает: ш-ш-ш». Дети: «Лес шумит, поезд». Воспитатель: «с-с-с». Дети: «Ветер свистит». Воспитатель: «ж-ж-ж». Дети: «Жук жужжит». Воспитатель: «з-з-з». Дети: «Комарик, пчелка поет».

3) Воспитатель: «Теперь игра будет еще веселее. Посмотрим на эти картинки и назовем их. (Дети повторяют за воспитателем.) Теперь я назову картинку, тот, кого вызову, покажет нам эту картинку. Слушайте внимательно». Далее называются картинки, расположенные парами (мишка — миска), затем картинки перемешиваются. Если ребенок ошибся, воспитатель поправляет, подчеркивая различаемые звуки: «Это мишка, мишка, мишка, а это — миска. Здесь мишка, а здесь миска. Где же миска?» Отгадавший поощряется похвалой и т. п.

4) «Вот мы и поигрались, а теперь скажем вместе стишок «Бедный Мишка заболел...» (см. на стр. 109).

2. Конспект логопедического занятия в связи с развитием речи в младшей группе детского сада¹

Цель. Воспитание правильного звука ш в увязке с развитием речи.

Материал. 1) Разноцветные бумажные квадратики (2 кв. см.); 2) разноцветные полоски бумаги, приклеенные к привязанной к двум палочкам нитке; 3) разноцветные ватные шарики, привязанные на нитках к натянутой

¹ Как этому, так и последующим занятиям предшествовали упражнения по развитию слуховых дифференцировок соответствующих звуков.

веревочке, кораблики или лодки с парусом, мешок и игрушки (мишка, мышка, шапка и пр.), картинки поезда, летнего леса.

Речевой материал. Песенка «Солнышко», стишок «Дождь покатил и прошел».

Ход занятий

Игры для развития дыхания: 1) «Самолеты». Дети сдувают цветные бумажки с руки.

2) «У кого дальше». Малыши по очереди дуют на кораблик, остальные смотрят, кто подальше подует.

Произнесение звука ш. Воспитатель: «Поиграем в самолеты. Самолеты лучше полетят, зашумят, когда мы поднимем язык вверх, будто чешется за зубками». Дети играют вместе в воспитательницей, которая, задвывая на самолеты (бумажки), четко произносит звук ш. Хорошо произносящие отмечаются похвалой, у плохо говорящих проверяется «мотор» — положение языка.

Закрепление звука ш. 1) Игра в «Поезд», с произнесением звука ш (после показа картинки и беседы по ней) или игра «Лес» — подражание шуму леса. Предварительно проводится беседа по картине «Лес». Хорошо игру провести летом в лесу, дав детям предварительно послушать этот шум, а затем провести с ними соответствующую беседу. Дети становятся в два-три ряда друг за другом и, вытянув руки в стороны, слегка ритмично качаются и произносят вместе с воспитателем ш-ш...

2) Воспитатель поет песенку «Солнышко», подчеркивая ш, дети слушают, а затем поют вместе с ним.

«Вот мы, детки, хорошо поиграли, спели песенку, а теперь...» (называется следующий момент режима дня).

Конспект составлен автором на основе доклада о логопедической работе воспитательницы детского сада № 36 г. Ленинграда М. Д. Раковской, пользовавшейся консультацией логопеда Ц. Г. Ермоник.

3. Конспект логопедического занятия,

построенного на основе детских наблюдений над природой, проведенного в младшей группе детского сада

Воспитательница детского сада № 36
г. Ленинграда М. Д. Раковская.
Консультант Ц. Г. Ермоник.

Тема. Дождь и солнышко.

Цель. Усвоение звуков ш, ж в увязке с развитием речи.

Ход занятий

Дети сидят полукругом на стульчиках, которые в ходе игры служат им «домиками». Воспитательница говорит: «Дети, вы помните, как шумел дождь на дворе сегодня утром? Сначала тихо-тихо: ш-ш-ш, а потом все громче. Мы долго стояли у окна и смотрели на пузырьки, которые появлялись в лужах и быстро лопались. Было так много луж на дворе, что не пришлось нам пойти погулять. Нам было очень скучно. А как только выглянуло солнышко, мы обрадовались, вышли на свой участок и запели в хороводе: «Солнышко, солнышко выглянуло в окошечко. Пошли детки погулять, будут бегать и шагать».

Сейчас мы так и поиграем. Когда я скажу: «Дождь идет», вы будете прятаться от дождя в свои домики, и все будем шуметь, как дождь, ш-ш-ш. А когда скажу: «Солнышко выглянуло», вы встанете в хоровод и будем петь песенку про солнышко. Для того чтобы шуметь так же, как шумит дождь, поднимите языки вверх, а губы чуточку вытяните вперед, вот так, и дуйте

сквозь зубы: ш-ш-ш, чтобы было похоже на шум дождя, сначала тихо, а потом все громче, громче».

Образец шума дает воспитательница. Детей, плохо выговаривающих ш, она сажает ближе к себе. В процессе игры обращает внимание на правильную артикуляцию, делает нужные поправки (подсказ, показ).

Спрашивает индивидуально Юру, Мусю, а при повторении игры — Женю, Люсю, Колю.

При слове *солнышко* дети становятся в хоровод, пляшут и поют песенку «Солнышко» ясно и четко, подчеркивая звук ш.

Если остается время, то воспитательница говорит: «Вы хорошо поиграли, а теперь можете сесть на стульчики и отдохнуть (дети садятся).

Послушайте стишок про дождь и солнышко:

Дождь покапал и прошел, солнце ярко светит.
Это очень хорошо и большим и детям.

А теперь этот стишок скажем все вместе».

Дети говорят вместе с воспитательницей, после чего индивидуально говорят Женя, Коля — с правильным, затем Люся, Женя — с неправильным звуком ш. Воспитательница подсказывает им слова с этим звуком. На этом занятие заканчивается. Отмечаю, что дети хорошо играли, хорошо занимались, и предлагаю пойти на прогулку.

4. Конспект игры-занятия по воспитанию правильного произношения в средне-младшей группе

Воспитательница детского сада
№ 3 Кировского района г. Ленин-
града З. Ф. Петрас.

Использованы консультации методиста по логопедии И. Н. Борисовой, зав. педагогическим кабинетом Р. М. Эпштейн.

Тема. Игра «Поезд».

Программное содержание: I. Упражнение детей в произношении звука ш.
II. Развитие вежливых форм речи.

Ход занятия

В зале заранее расставлены в одну линию стульчики, изображающие поезд. В правом углу зала из кубиков сделан «вокзал» и «касса». Дети входят в зал. Воспитательница: «Дети, мы сейчас с вами поиграем в «Поезд», вы помните эту игру? Начальником станции будет Саша, кассиром — продавать билеты в кассе — будет Света, Галя — контролером, Толя — машинистом, а все остальные дети будут пассажирами. Дети-пассажиры пройдут к кассе и скажут: «Дайте, пожалуйста, билет на поезд № 6 до станции Шувалово. Давайте вместе повторим, куда поедem». Дети повторяют, выделяя звук ш в слове Шувалово.

Воспитательница. Очень хорошо. Займите свои места, а дети-пассажиры покупайте билеты.

Дети покупают билеты и отчетливо говорят: «Дайте, пожалуйста, билет на поезд № 6 до станции Шувалово».

Дети, получив билеты, спешат сесть в поезд. Контролер Галя проверяет билеты пассажиров, говоря: «Разрешите, ваш билет!»

Проверив билеты, начальник станции отправляет поезд словами: «Поезд № 6 отправляется на станцию Шувалово. Пропу занять места».

Толя дает гудок, и поезд под восклицания всех детей — «по-шел, по-шел» — отправляется, темп постепенно ускоряется.

Воспитательница. Поезд подъезжает к станции Шувалово.

Толя дает гудок, и все говорят: «При-шел, при-шел», и выпускают пар: «ш-ш-ш».

Воспитательница. Дети приехали на станцию Шувалово и отправились в лес собирать грибы и ягоды.

(Дети имитируют движения сбора грибов и ягод.)

Воспитательница. Вдруг подул ветер, и лес...

Дети договаривают: «зашумел».

Воспитательница. Как зашумел?

Дети имитируют движения со звуком ш.

Воспитательница. Сильный шум леса помешал детям гулять, и дети поспешили обратно на поезд.

Дети дают «гудок» и садятся на «поезд». На «поезде» дети поют песенку «Петушок».

5. Конспект игры-занятия по воспитанию правильного произношения в средне-младшей группе

Воспитательница детского сада
№ 3 Кировского района г. Ленин-
града З. Ф. Петрас.

Использованы консультации методиста И. Н. Борисовой, зав. педагогическим кабинетом Р. М. Эпштейн.

Тема. Игра «Лошадки».

Программное содержание. Упражнения в произношении звука ш и подготовка к произношению звука р.

Организация занятия. В зале заранее приготовлены два ряда стульчиков, один ряд — для лошадей (конюшня), другой (напротив) — для кучеров.

Ход занятия

Воспитательница. Дети, мы будем играть в лошадки, девочки будут кучерами, мальчики лошадками. Кем будут мальчики? (Опрос детей с исправлением произношения.)

Дети. Мальчики будут лошадками.

Воспитательница. Петухом будет Саша.

Дети занимают свои места, «кучера» говорят:

Мы в конюшне сидим,
Лошадей сторожим.
Кони о пол стук, да стук,
(«лошади» стучат ногами),
На дворе поет петух
(Саша-«петух» поет — кука-реку),
Тихо фыркает гусдой
(«лошади» фыркают),
Посветлело за стеной.
Ночь прошла, вставать пора,
Просыпайтесь, кучера.

«Кучера» встают, «лошади» берутся за руки и шеренгой подходят к «кучерам» со словами: «Та-ра-ра, та-ра-ра, вышли кони со двора». «Лошади» громко прищелкивают, подражая звуку копыт («цок, цок, цок»). «Кучера» ловят «лошадей» и ведут в конюшню. Поглаживая и причесывая свою «лошадку», «кучера» поют:

Я люблю свою лошадку!
Причешу ей шерстку гладко,
Гребешком приглажу хвостик
И верхом поеду в гости.

Воспитательница. Поехали «кучера» в гости!

(«Лошади» поочередно объезжают по кругу зал.)

Воспитательница. «Лошади» несутся вскачь, стучат копытами!
(Дети усиливают стук: цок, цок, цок.)

Воспитательница. «Кучера», остановите «лошадей».

«Кучера» останавливают «лошадей», произносят: тпр, тпр, тпрр. Лошади не хотят останавливаться, делают высокий шаг на месте. Кучера в такт шагов повторяют: «Шаг, шаг, шаг».

6. Конспект логопедического занятия в средней группе

Воспитательница детского сада
№ 42 г. Ленинграда т. Вишневецкая.
Консультант Ц. Г. Ермоник.

Цель. 1) Закрепление звуков ш, ж, ч. 2) Развитие речи с расширением круга представлений.

Содержание занятия. Чтение стихотворения «На лугу у той дорожки».

Ход занятия

1) Закрепление звуков ш, ж, ч.

Воспитательница напоминает детям уже заученное стихотворение.

На лугу у той дорожки,
Что бежит к нам прямо в дом,
Рос цветок на длинной ножке,
Белый, с желтеньким глазком.

Я цветок сорвать хотела,
Поднесла к нему ладонь,
А пчела с цветка слетела
И жужжит, жужжит: «Не тронь!»

Затем стихотворение повторяет один ребенок, владеющий хорошим произношением, а за ним один или двое, плохо произносящие звуки ш и ж. Последним я помогаю подсказом слов с этими звуками.

2) Закрепление звука ч. Дети, образовав круг, двигаются и, передавая друг другу мяч, произносят хором уже известное им стихотворение:

Девочки и мальчики
Прыгают как мячики.
Ножками топчут,
Весело хохочут.

Поймавший мяч повторяет стихотворение. После нескольких повторений мяч попадает в руки воспитательницы. Она кладет его в «волшебный мешок» с игрушками, а дети усаживаются на стульчики.

7. Конспект игры-занятия по обучению правильной речи детей в средне-младшей группе

Воспитательница детского сада
№ 3 Кировского района г. Ленин-
града З. Ф. Петрас.
Методист И. Н. Борисова.

Тема. Дидактическая игра «Рынок».

Программное содержание. 1. Закрепление правильного произношения шипящих звуков ш и ж и упражнение в произношении звука р.

2. Воспитание вежливых форм речи.

3. Закрепление правильного понимания детьми обобщающих слов: *фрукты, ягоды, овощи* (груши, абрикосы, персики, черешни, виноград, черника, брусника, морковь, огурцы, помидоры).

Материал. Игрушки из глины и папье-маше (фрукты, овощи, ягоды).

Ход первого занятия

В зале поставлены стульчики, на которых разложены игрушки-самоделки: фрукты, ягоды, овощи.

Дети входят в зал. У заранее назначенных «покупателей» корзинки в руках.

Воспитательница. Ребята, мы сейчас поиграем в «Рынок». В какую игру будем играть?

Дети. «Рынок».

Воспитательница. У нас будут продавцы и покупатели: дети-продавцы будут продавать фрукты, ягоды, овощи. Какие вы знаете фрукты? овощи? ягоды?

Дети называют фрукты, ягоды, овощи (воспитатель обращает внимание на правильное название предметов и четкое произнесение звуков).

Воспитательница. Дети-«продавцы» занимайте свои места, а дети-«покупатели» идите и покупайте фрукты, овощи, ягоды. Не забывайте быть вежливыми, благодарите «продавцов» за отпущенные овощи, фрукты или ягоды.

Дети «покупают» фрукты, овощи, каждый старается произносить слова правильно, вежливо обращается с «продавцами».

Наполнив корзинки, «покупатели» подходят к воспитателю и делятся рассказами о том, что они купили на рынке.

Воспитательница. Очень хорошо. Много купили, дети, овощей, фруктов и даже ягод. Молодцы.

Ход второго занятия

«Дети, сегодня мы пойдем на ярмарку. На ней много продают всяких вещей и забавляют детишек. Посмотрим, нет ли на ней чего-нибудь интересного. Берегитесь, вот собака!» (собака ворчит: «ррр»).

Дети. Не ворчи ты, Рыжик, страшно,
Мимо нам пройти опасно.
Перестань ты нас пугать —
И сердиться и ворчать.

«Собака» перестает ворчать.

Воспитательница. Пойдем дальше. Смотрите, как много собралось ворон, как они громко каркают.

Дети. Возле елочки зеленой
Скачут, каркают вороны:
Кар-кар! Кар-кар!
Из-за корочки подрались,
Во все горло разорались:
Кар-кар! Кар-кар!

Воспитательница. Вороны испугались нашего крика, взмахнули крыльями, еще громче закаркали и улетели.

Дети (громко). Кар! Кар!..

Воспитательница. А вот и карусель. Всем вам захотелось покататься на карусели, но что нужно сделать, чтобы покататься на карусели?

Дети. Спросить разрешения.

Воспитательница. Спросите разрешения.

Дети. Пожалуйста, разрешите покататься на карусели.
(Получают разрешение.)

Воспитательница. Дети, садитесь на «карусель» (стульчики, расставленные в другом конце зала) и под музыку споем песенку: «ра-ру-ра». Дети поют, воспитательница поправляет произношение.

Воспитательница. А теперь, дети, сделаем свою карусель. Дети встают и, взявшись за руки, бегут по кругу и говорят:

Еле, еле, еле, еле закружилась карусель,
А потом кругом, кругом, все бегом, бегом, бегом.

Затем карусель замедляется, и дети говорят:

Дети, тише, не спешите,
Карусель остановите,
Раз и два, раз и два.
Вот и кончилась игра!

ОБРАЗЦЫ РЕЧЕВОГО ЛОТО ДЛЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ГРУППЫ

1. «Дом» (на звук **р**): крыльцо, рама, крыша, труба.
2. «Вода» (**р**): река, море, пруд, озеро.
3. «Насекомые» (**р**): комар, стрекоза, сверчок, шелкопряд.
4. «Животные» (**р**): корова, баран, верблюд, крокодил.
5. «Цветы» (**р**): роза, резеда, сирень, маргаритка.
6. «Мебель» (**л**): стул, стол, кресло, полка.
7. «Одежда» (**ш**): шапка, шуба, шляпа, штанишки.
8. «Жилище» (**ш, ж, щ**): шалаш, хижина, пещера.
9. «Фрукты» (**ш**): вишня, груша, черешни, кишмиш.
10. «Овощи» (**ж, ч, ш, щ**): чеснок, щавель, петрушка, баклажаны.
11. «Животные» (**щ**): щука, ящерица, лещ, щенок.
12. «Рабочие» (**ш**): носильщик, красильщик, весовщик, часовщик, чистильщик.
13. «Деревья» (**с**): сосна, осина, ясень, береза.
14. «Овощи» (**с**): салат, капуста, редиска, свекла.
15. «Посуда» (**с**): стакан, миска, солонка, масленка, сахарница.
16. «Птицы» (**ц**): цапля, цыпленок, синица, курица.
17. «Птицы» (**ч**): чайка, чирик, ласточка, утка.
18. «Предметы» (**ч**): чулок, часы, чемодан, мяч, пачка.
19. «Предметы» (**ш**): шетка, ящик, клещи, щипцы.

Примечание. Рисунки на карте располагаются квадратом, а посередине в круг помещаются те же, но уменьшенные рисунки с добавлением двух-трех новых из той же группы, хотя бы в их названиях и не было данного звука. В лото № 1 в середине рисуется дом. Игра заканчивается вопросом: «Как все вместе называется?»

Незнакомые детям слова предварительно объясняются.

**НОВЕЙШАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ НАМИ В ПОСОБИИ**

- Н. А. Власова, Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками, Учпедгиз, 1959.
- Н. А. Власова, Методическое письмо о лечении заикания у детей дошкольного возраста, Медгиз, 1954.
- Е. Ф. Рау, Опыт логопедической работы с заикающимися детьми раннего возраста. Из опыта логопедической работы, изд. АПН РСФСР, 1955.
- В. Д. Преображенская, Работа с заикающимися детьми дошкольного возраста, изд. АПН РСФСР, 1955.
- Е. Ф. Шершнева, Музыкально-двигательные занятия с коллективом заикающихся детей младшего возраста, изд. АПН РСФСР, 1955.
- Л. М. Чудинова, Воспитание правильного произношения у детей в детском саду, изд. АПН РСФСР, 1955.
- В. И. Городилова и Е. И. Радина, Воспитание правильной речи, Учпедгиз, 1956.
- В. А. Гринер, Логопедическая ритмика для дошкольников, 1951.
- М. А. Александровская, Некоторые вопросы преодоления недостатков произношения у детей старшего дошкольного возраста, изд. АПН РСФСР, 1956.
- Е. Ф. Рау, О работе с детьми раннего возраста, имеющими недостатки слуха и речи, Учпедгиз, 1950.
- Е. Ф. Рау, О заикании детей дошкольного возраста. Медгиз, 1958.
- Р. Е. Левина, О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи. Вопросы логопедии, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
- В. И. Рождественская, Воспитание речи заикающихся дошкольников, Учпедгиз, 1960.
- Л. П. Успенская, М. Б. Успенский, Сборник речевого материала для исправления произношения звуков у дошкольников, Учпедгиз, 1960.
- Авторы (отечественные и зарубежные) использованных трудов по вопросам фонетики, грамматики и развития детской речи, ее физиологии и психологии, а также дошкольной педагогики и методики обучения родному языку указаны в тексте пособия.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Общая часть	
I. Логопедическая работа в детском саду, ее методы, цели и задачи	5
II. Органы речи и их механизмы	11
III. Несовершенство речи у детей дошкольного возраста	25
1. Возрастные особенности детской речи и ее механизмов в онтогенезе	—
2. Патологические недостатки речи и их причины.	64
Специальная часть	
I. Организация и методы логопедической работы	52
1. Предупреждение недостатков речи	—
2. Проверка и учет недостатков речи	56
3. Способы преодоления недостатков речи и их методологическая основа	68
II. Устранение возрастных особенностей произношения	87
1. Устранение недостатков дыхания и голоса	—
2. Устранение недостатков произношения звуков с, з и ц	91
3. Устранение недостатков произношения звуков ш, ж, ч, щ	102
4. Устранение недостатков произношения звука р	113
5. Устранение недостатков произношения звука л	122
6. Устранение недостатков произношения звуков к, г, х, й	128
7. Устранение недостатков произношения звуков т, д, н	133
8. Устранение недостатков произношения звуков ф, в	135
9. Устранение недостатков произношения звуков п, б, м	136
10. Устранение недостатков звонкости согласных звуков	137
11. Устранение недостатков смещения согласных звуков	140
12. Устранение недостатков смягчения согласных звуков	141
13. Устранение недостатков произношения гласных звуков	144
14. Устранение недостатков темпа и ритма речи	149
III. Устранение патологических недостатков речи	152
1. Недостатки речи при тугоухости и их устранение	—
2. Глухота и ее устранение	157
3. Заикание, его предупреждение и устранение	158
4. Алалия и афазия	170
Приложения	
Картинки для проверки звуков	177
Картинки для рассказывания	180
План семинара по логопедии для воспитателей детских садов Ленинграда	195
Конспекты логопедических занятий в детских садах	198
Образцы речевого лото (текст)	205
Новейшая литература по логопедической работе с дошкольниками	206