

Г.А. Каше

**Исправление недостатков речи у
дошкольников**

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 61
ББК 58
Г11

Г11 **Г.А. Каше**
Исправление недостатков речи у дошкольников / Г.А. Каше – М.: Книга по Требованию, 2024. – 192 с.

ISBN 978-5-458-35277-2

В книге раскрывается система специального коррекционного обучения детей старшего дошкольного возраста с недостатками речи. Пособие рассчитано на логопедов дошкольных групп для детей с фонематическим недоразвитием.

ISBN 978-5-458-35277-2

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2024
© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2024

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первоизданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.

ВВЕДЕНИЕ

Описываемая в данном пособии система рассчитана на детей седьмого года жизни с нормальным слухом и нормальным интеллектом, в картине недоразвития речи которых на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостаточность касается не только произношения, но и слуховой дифференциации звуков. Может быть некоторое отставание лексико-грамматического развития.

Эти дети нуждаются в определенной системе логопедических занятий, имеющих целью доразвитие фонематических представлений. Отсутствие надлежащей подготовки приводит к затруднениям при овладении грамотой, а иногда к стойкой неуспеваемости в школе.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВ

Признаком фонематического недоразвития у детей является незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Сюда чаще всего относятся свистящие и шипящие звуки, звуки *р*, *л*, реже звонкие и глухие, твердые и мягкие, взрывные и фрикативные.

При фонематическом недоразвитии обнаруживается ряд особенностей произношения звуков.

Недифференцированное произнесение пар или групп звуков. Так, например, мягкий звук *ш* заменяет *с* и *ш*; ребенок произносит *ш'апка* вместо *шапка*, *ш'ани* вместо *сани*.

Нестойкое употребление в речи звуков. Так, одно и то же слово ребенок в разных контекстах или при неоднократном повторении произносит различно, например, слово *щука* как *ссюка*, *шука* и *чука*.

Замены звуков более простыми по артикуляции. Так, например, вместо *р* произносится *л'*, вместо *ш* — *с*, вместо *ш* — *ф*. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т. е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками *т*, *ть*, *д*, *дь*. Ребенок произносит *тапка* вместо *шапка*, *тани* вместо *сани*, *дук* вместо *жук* и т. п.

Смешение звуков в речи. В одних случаях ребенок употребляет звуки правильно (например, *кошка*, *сани*), в других взаимозаменяет их, например, говорит: *У коски пушиштый хвошт*.

Нередко указанные особенности произношения сочетаются с искаженным произнесением звуков. Особенно часто наблюдается неправильное произнесение звука *р*, который формируется как горловой, боковой, щечный. Часто наблюдается неправильное формирование свистящих звуков, в частности это относится к боковому и межзубному произнесению.

Наблюдаются и такие недостатки произношения, как одноударное произнесение звука *р*; щечное или губное произнесение *ш*, *ж*; сходное с *у*, *ы* или *в* произнесение *л*. Все эти особенности в большинстве случаев являются показателями незаконченности процесса приспособления артикуляции.

Приведем примеры неправильного произнесения слов детьми 6—7-летнего возраста: *лязьле* (ружье), *лабота* (работа), *т'айник*, *сыйник* (чайник), *ссинок* (щенок), *панка* (банка) и т. д.

Галя Е., 6½ лет, так прочитала наизусть стихотворение: *Птички улетели, стали дни коёти, сёныська не видня, темни, темни ноти* (Птички улетели, стали дни короче, солнышка не видно, темны, темны ночи).

Иногда дети с трудом произносят многосложные слова и слова со стечением согласных; так, например, они говорят *мицаней* вместо *милиционер*, *игнутыный* вместо *игрушечный* и т. п.

Уже сам характер отклонений при произнесении и употреблении в речи звуков детьми с фонематическим недоразвитием указывает на недостаточное различение детьми звуков на слух, что подтверждается специальными экспериментами. Так, у детей возникали затруднения, когда им предлагалось слушать экспериментатора и поднимать руку в момент произнесения какого-либо звука или слога. Не меньшие трудности возникали при повторении вслед за экспериментатором слогов с парными звуками (например: *па-ба*; *ба-па*); при самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определённый звук; при выделении звука, с которого начинается произносимое экспериментатором слово. У большинства детей значительные затруднения наблюдались при необходимости подобрать с помощью картинок слова, начинающиеся на какой-либо звук. Так, например, Лена М., 6 лет 8 мес., у которой несформированными были все свистящие и шипящие звуки, на звук *ш* отобрала картинки с изображением: чемодана, щетки, собаки, шубы, стакана, щенка, сумки.

При фонематическом недоразвитии нередко наблюдается недостаточная внятность речи и скованная артикуляция.

Приведем примеры, свидетельствующие о фонематическом недоразвитии.

Таня Д., 6 лет 10 мес. Интеллект N. Слух N. Внимание устойчивое. Работоспособность хорошая.

Особенности строения и подвижности артикуляционного аппарата: несколько высокое нёбо, язык большой, вялый. Подвижность языка недостаточная.

Глухие свистящие и шипящие Таня заменяла звуками *т* или нечетливым *т'*, звонкие *з* и *з'* — звуками *д* и *д'*. Звуки *р* и *л* произносила как *л'* или полумягкое *l*. Звук *р'* заменяет *л'*. Звонкие взрывные вне речи произносит правильно, в речевом потоке — с недостаточным озвончением. Звук *х* заменяется звуком *к*.

Приведем несколько примеров: *вотклетение (воскресение), титавтик (часовщик), тольнытка (солнышко). Тинята лидали в ятике (Щенята лежали в ящике). Дивет под клилетькам, квот колеткам, кодяинам длудит, дом таладит (Живет под крылечком, хвост колючком, с хозяином дружит, дом сторожит).*

Обратимся к состоянию слухового восприятия у Тани Д. После однократного предъявления правильно воспроизвела ряд, состоящий из пяти различных слогов (*па-та-ла-фа-ма*), после двукратного предъявления — слоговой ряд *би-ба-бо-бу-би*. Затем Тане было предложено внимательно слушать экспериментатора и поднимать руку в ответ на произнесение слога *ша*. Для сравнения были даны слоги *са, жа, ща*. Таня справилась с этим заданием почти без ошибок.

Несколько хуже Таня различала на слух звонкие и глухие взрывные звуки (*п-б, т-д, к-г*), звуки *л* и *р* и особенно *к* и *х*.

Иная картина наблюдалась при необходимости самостоятельно отобрать картинки, названия которых начинаются на отсутствующий в речи Тани звук; в данном случае это звук *ш*. Таня отобрала картинки, на которых изображены собака, сапоги, щука, цапля, стакан, шапка. Следует отметить, что само по себе задание отобрать слова по признаку наличия в них определенного звука Тане доступно, она справилась с аналогичным заданием, когда слова начинались на правильно произносимые ею звуки.

Экспериментатор читал Тане ряд слов. Девочка должна была установить, из каких звуков состоят слова, и записать их в тетради. Запись выглядела следующим образом: *казу* (жук), *шатш* (Саша), *шат* (часы), *узам* (зубы), *рапа* (лапа).

Анализ данных обследования позволяет утверждать, что затруднения при различении на слух наиболее акустически тонко противопоставленных звуков носят вторичный характер. На первичную полноценность слухового восприятия указывали хорошее удержание звуковых рядов; тот факт, что Таня к шести годам в домашних условиях научилась читать; хорошее различение акустически наиболее грубо противопоставленных шипящих и свистящих звуков, несмотря на отсутствие их в речи.

Звукопроизношение следует считать несформированным. При неумении правильно произносить 16 звуков (все свистящие и шипящие, *х, х', т', д', л, р, р'*) ни об одном из звуков нельзя сказать, что он произносится дефектно. Во всех этих случаях надо говорить о незаконченности процесса формирования звуков. Причиной его отставания следует считать некоторую двигательную недостаточность артикуляционного аппарата.

Нарушений слоговой структуры слова не наблюдается. Грамматический строй речи развит в пределах возрастной нормы.

Рассмотрим еще один пример, иллюстрирующий отставание фонематического развития у ребенка со стертой формой дизартрии.

Слава Ч., 6 лет 8 месяцев. Интеллект N. Слух N.

Особенности строения и подвижности артикуляционного аппарата следующие: рот маленький, много испорченных зубов, незначительная прогения. Подвижность языка недостаточная. При высовывании язык напряжен, не удерживается в заданном положении; отклоняется вправо от средней линии.

Общее звучание речи неотчетливое; артикуляция скованная.

Звуки *с, с', з, з', ц* — произносит при оттянутом от зубов кончике языка (шипящий сигматизм). *Ш, ж, ч* — нижние боковые (язык уклоняется вправо). Вне речи все эти звуки Слава произносит различно.

Ш — неопределенный, неустойчивый звук, то слишком твердый, то сходный с мягким дефектным *с*.

Звук *т'* неотчетливый.

В речи звуки *с* и *ш* почти во всех случаях произносит одинаково, как боковое *ш*. Звуки *з* и *ж* произносит как боковое *ж*, *ц* и *ч* как боковое *ч*, звук *щ* то как боковое *ш*, то как *сс'*.

Звуки *р* и *р'* были одноударными, боковыми.

Звук *л* неустойчивый, правильно или с посторонним призвуком.

В речи взаимозамещаются звуки *р* и *л*, *р'* и *л'*. Звонкие звуки в изолированном виде произносит правильно; в речи — с недостаточным озвончением, иногда заменял звонкие глухими.

Таким образом, в речи Славы еще отсутствовали строго разграниченные фонемы, при произнесении звуков наблюдалась неустойчивость артикуляции.

Приведем примеры речи Славы Ч.

Употребление в речи звуков *с-ш, з-ж*: *У коски пушистый хвошт. Жаржавленная лопата. Живет под крылечком, хвошт колечком, ш хажайном длужит, дом штаражит.*

Употребление в речи звуков *ч-ц-ш*: *отличнича (отличница), чернильнича. На пеликлетке штоит миличинер. Ссинята (щенята) лежали в яшике... в яссике. Шипчи и клеши — нужные веши (Щипцы и клещи — нужные вещи). Слово щетки, которое повторялось несколько раз в прочитанном Славой стихотворении, произносилось им то как шотки, то как ссетки, то как четки.*

Употребление в речи звуков *р-л; р'-л'*: *рубашка, плиехар (приехал). Марял класит ралок желеной крашкой (маляр красит ларек зеленой краской).*

Как видно из приведенных примеров, вся группа свистящих и шипящих звуков была у Славы недифференцированной; то же относится к *р—р'* и *л—л'*.

Большое количество смешений указывает на недостаточность слухового восприятия. Об этом же говорят и другие данные. Так, если у Тани Д. была значительная разница в способности различать

звуки в собственном произношении и в произношении окружающих, то у Славы большие затруднения наблюдались в обоих случаях.

На звук *ш* Слава подобрал слова: *шуба*, *швинья* (свинья), *шамолет* (самолет). Когда ему было предложено отобрать картинки и произнести слова, начинающиеся на звук *ш*, он отобрал картинки, на которых изображены сапоги, собака, шапка, щека, сумка, шашка, щетка, шуба, чулки. Подумав немного, Слава взял еще жирафа и жука. Работал Слава внимательно, иногда по несколько раз повторял слова. Затем Славе было предложено выполнить то же задание, воспринимая слова на слух. Результат был примерно аналогичным, т. е. большинство ответов было неправильными.

Все перечисленные особенности речи Славы указывают на недостаточное развитие фонематического восприятия. На это же указывали и другие данные. Так, у Славы наблюдались затруднения при необходимости различения звуков на слух (мальчик должен был поднимать руку в ответ на произнесение экспериментатором какого-либо определенного звука или слога). Были затруднения и в удержании на слух слоговых рядов. Так, например, Слава не мог повторить слоговой ряд *би-ба-бо-бу*, несмотря на неоднократное повторение этого ряда экспериментатором. Он выполнил это задание правильно лишь только тогда, когда ряд был сокращен до трех слогов.

Затруднения возникли и при анализе звукового состава слова. Доступным оказалось лишь выделение ударного гласного из начального слога. Гласного после согласного Слава не слышал; в качестве первого звука в словах, начинающихся на согласный звук, у него фигурировал весь слог. Так, на вопрос, на какой звук начинается слово Маша, Слава отвечал: На букву *Ма*. В слове *суп* первым звуком слова считал «букву» *шу*. На вопрос, есть ли звук *у* в словах *лук*, *суп*, Слава давал отрицательный ответ.

Нарушений слоговой структуры слова у Славы отмечено не было. В то же время отмечалось некоторое отставание в овладении грамматическим строем языка.

В данном случае обращает на себя внимание некоторая недостаточность фонематического восприятия и затруднения произносительного характера.

Очевидно, причиной неправильного развития звуковой стороны речи являются двигательные затруднения. Это предположение вытекает, во-первых, из обследования, во-вторых, оно подтверждается всем ходом логопедической работы — затруднения возникали при постановке звуков и при дифференциации их в произношении. Однако и с различением на слух наиболее тонко противопоставленных звуков Слава справлялся с трудом. По-видимому, значительные затруднения произносительного характера затормозили нормальное развитие фонематического восприятия.

В приведенных примерах произносительные затруднения были налицо. Но может быть и так, что процесс становления звуков затормаживается, даже при отсутствии артикуляционных затрудне-

ний. Такая картина может наблюдаться при первичной неполноценности слухового восприятия или при недостаточной активности ребенка. В этом случае ребенок может правильно различать звуки в речи окружающих, правильно произносить отдельные звуки, но не может правильно употреблять звуки в речи, так как здесь требуется более тонкий акустический и артикуляционный анализ. Получается разрыв, порою очень значительный, между умением произносить звуки при специальном требовании и употреблением их в речи. Приведем пример.

Саша К., 6 лет. Интеллект N. Слух N. Речь развивалась с опозданием. При поступлении в группу выявлено некоторое отставание по линии лексико-грамматического развития.

При первичном обследовании внимателен, устойчив, все требования выполняет охотно. В дальнейшем во время логопедических занятий был всегда активен, отмечалась хорошая работоспособность, заинтересованность.

Особенности строения и подвижности артикуляционного аппарата: строение без отклонений, подвижность языка удовлетворительная. Покажем своеобразие звуковой стороны речи Саши К. на примере свистящих и шипящих звуков.

Звуки *с, с', з, з', ч, ш* по специальному требованию в прямом слогe Саша произносил совершенно правильно. *Ц* заменял *с*; *щ*—*ш* или *сс'*.

В речи перечисленные звуки почти никогда не употреблял правильно: то заменял их звуками *т, ть, д, дь*, то взаимозамещал, то произносил неотчетливо.

Такая же картина наблюдалась в отношении звуков *р, рь, л, ль*. Следует отметить, что произносительные затруднения Саши не ограничивались неправильным употреблением звуков, касались также и произношения слов сложного слогового состава.

Приведем примеры произнесения Сашей слов и предложений.

Произнесение отдельных слов: *хвот* или *хвошт* (хвост); *ношу* (ночью), *шитает* (читает), *диледьный* (железный), *шотка* (щетка), *титю* или *чишу* (чищу).

Произнесение предложений: *На пиликотке таит шитанель* (На перекрестке стоит милиционер). *Мне панавита платматовый калаблик* (Мне понравился пластмассовый кораблик). *Марял клатит забой* (Малыш красит забор).

Рассмотрим материалы, касающиеся слухового восприятия.

Саше было предложено поднимать руку в ответ на произнесение слога *ша*; для сравнения давались слоги *са, жа, ща*. Эта задача оказалась посильной. Затем Саша отбирал картинки, названия которых начинались на звук *с*. При выполнении этого задания у Саши возникли большие затруднения. Мальчик отобрал картинки, которые обозначил следующим образом: *суба* (шуба), *станы* (штаны); *типленок* (цыпленок), *стека* (щека), *донт* (зонт), *зобака* (собака), *шиска* (шишка), *звонок, сина* (шина), *тюльки* (чулки), *тайник* (чайник), *тетка* (щетка).

Как видно, анализ собственного произношения Саше был почти недоступен. Обращают на себя внимание всевозможные смещения. В частности, в ряде слов звук *с* был заменен звонкими звуками *з* или *д* (*забака* вместо *собака*).

О трудностях в различении тонко акустически противопоставленных звонких и глухих звуков свидетельствуют и другие материалы. Так, различение на слух слогов *за* и *са*, *па* и *ба* было удовлетворительным при предъявлении нескольких первых слогов, затем Саша начинал давать неправильные ответы, и наконец они становились просто случайными. Не сразу удавалось добиться от Саши правильного повторения за экспериментатором слогов со звонкими и глухими звуками (*са-за*, *за-са*, *па-ба*, и т. д.). Повторение трех слогов такого типа оказалось ему почти недоступным. Также плохо Саша различал звонкие и глухие, когда ему предлагалось называть первый звук в произнесенных экспериментатором словах. Среди ряда правильных ответов были и неверные. Саше был задан вопрос: *На какой звук начинаются слова зайка и змей?* В обоих случаях Саша дал ответ: *На са*. Возникали затруднения и при необходимости различения других тонко акустически противопоставленных пар звуков: мягких и твердых (*ат—ат'*), взрывных и фрикативных (*к—х*).

Дальнейшие наблюдения за Сашей в процессе логопедических занятий показали, что затруднения в различении звуков были для него наиболее характерными; значительные затруднения наблюдались и при решении задач, требующих анализа и синтеза звукового состава слова. В то же время неправильно произносимые при первоначальном обследовании звуки *ц* и *щ* логопеду ставить не пришлось, так как они появились сами.

В данном случае можно говорить о недостаточности слухового восприятия при отсутствии речедвигательных затруднений.

Все три ребенка прошли коррекционное обучение. Никаких затруднений при усвоении школьной программы у них не наблюдалось.

О ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

В педагогической и методической литературе есть немало указаний на то, что овладение грамотой доступно шести-семилетнему ребенку благодаря достаточному уровню его общего и речевого развития.

К этому времени ребенок в основном овладевает сложной системой синтаксических и морфологических закономерностей.

К этому же времени заканчивается процесс овладения звукопроизношением. Дети правильно произносят и дифференцируют все звуки речи.

Как указывается в ряде специальных исследований (Т. Г. Егоров, Л. Ф. Спинова, Е. Г. Карлсен и др.), дети, поступающие в школу с нормально развитой речью, обладают определенной готовностью к анализу и синтезу звукового состава речи. Так, если перед

ребенком ставится специальная задача рече-звукового анализа, он с ней относительно легко справляется. Готовность ребенка к звуковому анализу и синтезу речи приобретает в процессе формирования устной речи. Осознанное же овладение этой деятельностью происходит в школе.

Задача выделять звук из состава слова и определять место звука в слове впервые ставится перед ребенком в начале обучения грамоте; до этого времени звуковой состав слова, так же как и процесс артикулирования, ребенком не осознается.

Несмотря на указанную относительную готовность к рече-звуковому анализу и синтезу, поставленные перед ребенком задачи требуют от него значительного напряжения.

За короткий период добукварного обучения дети овладевают целым рядом новых знаний и умений. Они должны понять, что речь состоит из слов, слова — из слогов, слоги — из звуков речи; должны научиться выделять звуки речи, понять, что звуки располагаются в слове в определенной последовательности; дети в какой-то мере должны овладеть процессом объединения звуков в слоги, слогов — в слова, слов — в предложения; в это время они должны обладать рядом новых понятий: «предложение», «слово», «слог», «звук», «буква».

После двух недель добукварного периода перед ребенком ставятся новые задачи: он усваивает буквы как оптические символы звуков речи, овладевает слиянием звуков в слоги, учится понимать значение прочитанных слов, предложений, текстов.

Т. Г. Егоров, исследовавший процессы овладения детьми грамотой, считает, что объединение с самого начала двух таких задач, как рече-звуковой анализ и чтение, неправильно. Он пишет: «Совершенно понятно, что овладение умением слышать звуки речи в их типом звучании и правильно артикулировать их требует от учащихся специального времени и внимания. И если в период первоначального овладения этим умением от детей потребовать одновременного решения и другой не менее сложной задачи — связывать звуки речи с буквами и читать затем слоги и слова, — то легко будет встретиться с явлением взаимного торможения этих задач; задача рече-звукового анализа будет мешать решению задач на чтение слов»¹.

Т. Г. Егоров считает, что объединение в процессе обучения двух указанных задач «...возможно и даже необходимо, но лишь тогда, когда первая из них станет более или менее привычной и не будет требовать от детей того внимания, какого она требует от впервые приступающих к ее решению учащихся. Подготовительный период и должен ставить перед собой цель помочь детям овладеть задачами на выделение и объединение звуков речи так, чтобы решение этих задач уже не требовало особых усилий»².

¹ Т. Г. Егоров. Очерки психологии обучения детей грамоте. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

² Там же.

Проведенный Т. Г. Егоровым и его сотрудниками опыт обучения грамоте детей старших групп детских садов показал, что удлинение подготовительного к чтению периода до месяца и сосредоточение в это время внимания детей на рече-звуковом анализе и синтезе привело к ясно выраженным положительным сдвигам в умении детей слышать и выделять звуки речи. Дети, прошедшие удлиненный подготовительный период, читали в дальнейшем не только более правильно, но и более быстро.

Все сказанное относится к детям со сформировавшейся речью и с правильным звукопроизношением. Значительно сложнее обучение грамоте ребенка с еще не сформировавшимся произношением звуков и с недостаточным их различением.

При несформированности фонематических представлений готовность к звуковому анализу оказывается значительно слабее, чем у нормально говорящих.

Интересные цифры приводит Л. Ф. Спирова, которая обследовала детей с правильной речью и с фонематическим недоразвитием перед поступлением их в школу. Так, по ее данным, выделение гласного звука в начале слова оказалось доступным 78% обследованных детей с правильной речью и только 46,2% детей с фонематическим недоразвитием. С выделением согласного звука в начале слова справилось 53,4% детей с правильной речью и только 18% с фонематическим недоразвитием. Особенно трудным оказалось детям с недостатками произношения выделять гласный звук в конце слова. С этой задачей справилось только 3,1% детей, в то время как дети с правильной речью дали 23,5% правильных ответов.

Естественно, что дети с фонематическим недоразвитием, испытывая затруднения не только в различении звуков, но и в анализе звукового состава речи, с трудом овладевают грамотой.

В ряде исследований сотрудников сектора логопедии НИИД показано, что учащиеся с несформировавшимся произношением на первых порах обучения чтению с трудом овладевают слиянием, а в дальнейшем читают медленно и с большим количеством ошибок.

Письмо учащихся, имеющих недостатки произношения, резко отличается от письма детей с правильной речью.

Самой распространенной и характерной ошибкой для детей с недостатками произношения является замена одних букв другими. У них часто встречается замена звонких и глухих (*п—б, т—д, к—г, ф—в, с—з, ш—ж*), замена свистящих и шипящих (*с—ш, з—ж, ц—ч, щ—сь* и др.), *р* и *л*, мягких и твердых согласных. Приведем несколько примеров: *сны* (зубы), *кутит* (гудит), *том* (дом), *зчка* (жучка), *сал* (шар), *чука* (щука), *палто* (пальто), *тота* (тетя) и т. д.

Второй группой ошибок, не менее характерных для детей с несформировавшимся произношением, является пропуск букв; особенно часто пропускаются гласные буквы.

Вернемся еще раз к цифрам. Обратим внимание на то, что детям с недостатками произношения сравнительно труднее анализировать звуковой состав слова. Только в 3,1% случаев детям с недостатками

произношения удалось справиться с выделением гласного из положения после согласного (в конце слова). Обычно дети с недоразвитием звуковой стороны речи вовсе не слышат гласного в положении после согласного. И не удивительно, что попытки обучать таких детей обычными приемами приводят к длительным неудачам. Ученик упорно не слышит гласную, входящую в состав прямого слога, даже при ее протяженном произнесении, и на вопрос, какой второй звук в этом слоге, ответить не может. Эти затруднения находят отражение и в письме. Приведем примерные ошибки: *миш* (Маша), *псы* (бусы), *киа* (каша), *куск* (кусок) и т. п.

Кроме указанных типов ошибок, в письме учащихся с несформировавшимся произношением нередко встречаются перестановки букв, пропуск слогов, вставки лишних букв, полное искажение слов. Причиной всех этих ошибок также является затруднение в анализе звукового состава речи.

О РАЗВИТИИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ

При фонематическом недоразвитии нередко наблюдаются некоторые недостатки в грамматическом оформлении речи и бедность словаря. Иначе говоря, эти дети хуже, чем их сверстники, овладевают фразовой речью. Они допускают большее количество ошибок в падежных окончаниях, нередко опускают или неправильно употребляют предлоги, неправильно строят предложения и т. д.

Речевое недоразвитие у детей данной группы выражено в большинстве случаев нерезко. Эти дети попадают к логопедам почти всегда с жалобой на неправильное произношение звуков и общую невнятность речи. В анамнезе часто отмечается позднее овладение детьми фразовой речью. При поверхностном знакомстве с речью детей недостатки грамматического строя и словаря или вовсе не обнаруживаются или выступают как единичные явления. Так, дети в состоянии ответить на вопросы, касающиеся их жизни, быта. (*Я живу с мамой. У меня есть машина. Мы катались на пароходе и т. п.*) Дети без труда составляют предложения по картинкам: *Мама сидит на диване. Папа читает книжку. Дети играют.* И т. п.

Дети в состоянии составить с некоторой помощью небольшой рассказик по картинке. Приведем пример.

Коля Л., 6 лет 10 месяцев. Фонематическое недоразвитие. Незначительные речедвигательные нарушения. Все свистящие и шипящие резко боковые. Рассказ Коли Л. выглядит следующим образом: *Дети пасли в сколю. Когда плисли в сколю, сели за столъ. Ласкля-дили книски, натили писать. Тогда они все книски палязили в сумку и пасли домой. Сели на тлянвай, поехали. Когда плиехали домой, мама валиля обед.* (Дети пошли в школу. Когда пришли в школу, сели за стол. Разложили книжки, начали писать. Тогда они все книжки положили в сумку и пошли домой. Сели на трамвай, поехали. Когда приехали домой, мама варила обед.)