

МАСТЕР-КЛАСС
А Б В Г Д Е Ж З



В. А. Ковшиков

ИСПРАВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ РАЗЛИЧЕНИЯ ЗВУКОВ



УДК 376
ББК 74.3
К56

Ковшиков, Валерий Анатольевич

К56 Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. — СПб.: КАРО, 2018. — 128 с.: ил.— (Мастер-класс логопеда).

ISBN 978-5-9925-1319-6.

Цели пособия — кратко описать методы исправления нарушений различения звуков, с успехом применяющиеся на практике вне зависимости от специфики механизмов нарушений, и представить дидактические материалы. Дидактические материалы представляют собой списки слов, двуступища с этими словами и картинки, названия которых включают взятые для различения согласные звуки.

Пособие направлено на исправление нарушений в устной и письменной речи и адресовано практическим логопедам, учителям-дефектологам, студентам факультетов коррекционной педагогики, а также родителям детей с нарушениями речи.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-5-9925-1319-6

© Ковшиков В.А., 2006, 2018
© КАРО, 2006, 2018
Все права защищены

ВВЕДЕНИЕ

Нарушение различения звуков — распространенное и обычно стойкое нарушение. Оно наблюдается при разных формах патологии устной и письменной речи, а также у иностранцев, обучающихся русскому языку. В *устной речи* оно проявляется:

- 1) при дислалии (моторной, сенсомоторной, сенсорной, фонематической и др.);
- 2) при ринолалии (открытой, закрытой, смешанной);
- 3) при дизартрии (фактически при всех ее формах);
- 4) при афазии (преимущественно моторной и сенсорной);
- 5) при нарушениях усвоения языка детьми (алалии, «простой» задержки усвоения языка и проч.).

Нарушения касаются экспрессивной и/или импресивной речи.

В *письменной речи* они проявляются:

- 1) при акустической и 2) при фонематической формах дисграфии и дислексии.

У иностранцев, обучающихся русскому языку, эти нарушения могут проявляться в неразличении определенных звуков при восприятии речи (например, неразличение звуков [р] и [л]) или в заменах звуков в экспрессивной речи (например, звонких на глухие), что в большой мере определяется спецификой системы их родного языка¹.

¹ См.: Любимова Н. А. Фонетическая интерференция. Л., 1985; Интерференция звуковых систем/Отв. ред. Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая. Л., 1987. В книгах содержится большая библиография по этой проблеме.

ПРИНЦИПЫ ИСПРАВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗЛИЧЕНИЯ ЗВУКОВ

Из большого числа принципов, которыми необходимо руководствоваться при направленном формировании речи у лиц с ее нарушениями, назовем некоторые, наиболее важные в данном случае.

Первый — системный. Любое явление, конечно и данное, нужно рассматривать в связи с другими, особенно с теми, которые находятся с ним в непосредственном взаимодействии и определяют его характер. По отношению к интересующим нас нарушениям это положение (принцип), во-первых, проявляется в иерархии: действительность (идеальная и материальная) — человек и его деятельность, направленная на овладение этой действительностью, многообразные средства деятельности, среди которых важное место принадлежит языкам, в том числе (и прежде всего) так называемому обыденному языку, нарушения которого — объект нашего внимания. Иначе говоря, нельзя язык формировать сам в себе (поскольку он зависит от названных явлений). Его необходимо формировать в деятельности, направленной на овладение действительностью. В противном случае язык не будет функционировать или же будет функционировать как мертвая, замкнутая в себе система. Что касается чисто «прагматического» уровня осмысления этого положения, то исправление нарушений различения звуков должно проходить в

потребных и интересных для учеников разных формах деятельности: учебной, игровой, художественной, общения и проч. Во-вторых, рассматриваемый принцип являет себя во внутрисистемных языковых связях. По отношению к нашим нарушениям эти связи должны выражаться во взаимодействии фонематической и фонетической подсистем (операций) языка с другими его подсистемами (операциями): семантической, синтаксической, лексической, морфологической и морфосинтаксической. Конкретно: различие звуков нужно формировать не как изолированную операцию, а как операцию, необходимо связанную с другими, названными выше. Например, учитель¹ объясняет ученику (на разном уровне его — ученика — осознании), что различие между реализациями [т] — [т'] или [р] — [р'] в словоупотреблениях «говорит — говорит», «налит — налить»; «удар — ударь!», «жар — жарь!» определяется семантическими и морфосинтаксическими влияниями. В-третьих, системные отношения следует формировать и между сегментными (собственно звуковыми) и суперсегментными (ритмико-интонационными) компонентами. В-четвертых, нужно учитывать закономерности становления фонематической системы в онтогенезе, в частности закономерности образования оппозиций звуков: гласные — согласные; «внутри» гласных первоначально [а] — [о]; «внутри» согласных первоначально [м] — [п], [т'] — [д'], [д] — [н] и др. Поэтому, не сформировав основные («базовые») оппозиции, учитель не должен переходить к периферическим (свистящие — шипящие, [р] — [л] и др.).

¹ Далее все лица, управляющие процессом учения, вне зависимости от их статуса (родители, воспитатели, учителя и т. д.) будут называться учителями.

Второй принцип — опора на значение. На всех этапах и во всех формах работы ученик должен **постоянно (!)** осознавать, что изменение языковой формы ведет к изменению значения и, наоборот, изменение значения ведет к изменению языковой формы (например: коза \leftrightarrow коса; рак \leftrightarrow лак и т. п.).

Третий принцип — учет контекста (контекстуальных влияний). Любое явление может существовать и быть понято только в связи с другими явлениями. Это относится и к языку, и к нашим нарушениям, равно как и к методам их исправления. При формировании различия звуков должен учитываться многообразный неязыковой и языковой контекст. К неязыковому контексту относятся: все знания говорящего/слушающего, состояние его психики (в широком ее понимании), множественные характеристики ситуации общения, временной диапазон общения и т. д. К языковому контексту относятся: положение звука в слове (его начале, конце, середине), в «сильной» или «слабой» позиции в слове, в соседстве с определенными звуками, в определенном типе слога, в словах «длинных» или «коротких», частотных или малочастотных и т. д. Учителю нужно принимать во внимание эти разнообразные контекстуальные влияния. Например, при восприятии речи работу лучше начинать с «широких» контекстов и постепенно переходить к «узким» (и предельно узким). Например: «В лесу раздался громкий **вой**», «Идет победоносный **бой**»; «громкий **вой**», «победоносный **бой**»; «**вой**», «**бой**». При порождении речи, наоборот, лучше начинать с «узких» контекстов и переходить к «широким».

Наконец, **четвертый принцип** — опора на сохранное в личности, деятельности, языке (речи). Между сохранными компонентами (скажем, зрительным,

слуховым, кинестетическим, осязательным и др.) учитель формирует множественные связи и «обходными» путями добивается поставленных задач (разнообразные примеры формирования этих связей даны при описании методов исправления; см. ниже).

МЕТОДЫ ИСПРАВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗЛИЧЕНИЯ ЗВУКОВ¹

Можно выделить 7 основных методов:

- 1) метод «чистой» имитации;
- 2) метод показа правильных артикуляций и воспроизведения их по подражанию;
- 3) метод опоры на сохранные звуки;
- 4) метод артикуляторных упражнений;
- 5) метод механического воздействия;
- 6) метод фонематического анализа;
- 7) метод связи звука и буквы.

Целесообразно совмещать названные методы. Рассмотрим их.

¹ Во введении уже отмечалось, что в пособии дается краткая характеристика только «универсальных» методов, которые не без пользы могут быть применены при исправлении данных нарушений вне зависимости от их механизмов и проявлений. Что касается специфики исправления этих нарушений, скажем, у слабослышащих, больных с афазией или иностранцев, то читатель должен обратиться к соответствующей специальной литературе.

1. Метод «чистой» имитации

Суть метода: учитель дает образец произношения, ученик, подражая учителю, повторяет. Звуки предпочтительно подавать не изолированно, а в составе слов и более крупных языковых единиц, где звуки приобретут свои подлинные характеристики. Желательно (особенно на ранних этапах работы) подчеркивать нужные для сравнения характеристики звука (звуков), до известной меры утрируя их, например: при смешении [р] и [л] подчеркивать «дрожащий» компонент, часто характерный для [р], и плавный — для [л].

2. Метод показа правильных артикуляций и воспроизведения их по подражанию

Существует несколько форм показа (которые желательно совмещать):

- а) зрительный;
- б) слуховой;
- в) кинестетический;
- г) осязательный.

а) Зрительный показ

Он многообразен. Так, учитель демонстрирует артикуляцию смешиваемых звуков на себе, обращая внимание на сходство и различие (особенно!) положений и движений артикуляторных органов. Демонстрируются видимые и скрытые части артикуляции (в последнем случае артикуляция вынужденно и намеренно утрируется: учитель открывает рот и обращает внимание ученика на скрытые ранее части артикуляции). Например, при смешении звуков [с] и [т] демонстрируется, в частности, «статичность» язы-

ка и нахождение его за нижними резцами (равно и другие особенности), что характерно для [с], и, наоборот, подвижность языка и нахождение его за верхними резцами (равно и другие особенности), что характерно для [т]. После показа ученик по подражанию воспроизводит звук (звуки).

Показ руками учителя частей сравниваемых артикуляций. Например, рука ладонью вниз с согнутыми пальцами [∩] — «горка» («мостик») — символизирует артикуляцию [с]. Ладони, сложенные ковшиком [∪], («ковшик», «чашечка») символизируют верхнюю артикуляцию звука [ш]. Задания: по акустическим характеристикам звуков, которые произносит учитель, ученик воспроизводит соответствующие движения руками (т. е. воспроизводит символ) или по показу учителем символа воспроизводит (беззвучно или со звучанием) соответствующую артикуляцию.

Показ артикуляционных муляжей, сопровождаемый сравнением артикуляций смешиваемых звуков.

Показ разнообразных артикуляционных схем. Так, к ним, в частности, относятся «полные» профили артикуляций. Например, сравниваются профили артикуляций [с] и [ш]:



«Частичные» профили, как видно из их названия, демонстрируют лишь часть артикуляции, скажем по-

ложение языка при произнесении звуков [с] и [ш]. Схемы могут быть и более упрощенными. Например, стрелка вниз [∟] символизирует направление кончика языка при произнесении [с], стрелка вверх [∟] символизирует направление кончика языка при произнесении [ш]. Задания: по предлагаемой зрительной схеме ученик производит должную артикуляцию, по акустическим характеристикам звуков находит должную графическую схему.

Соотнесение частей артикуляции с какими-либо предметами и сопоставление этих частей-предметов при дифференциации звуков. Например, «лопата» — «седло» («лопата» — широкий язык при произнесении [д], «седло» — суженный и вогнутый язык при произнесении [л]). (Некоторые дополнительные примеры: суженный язык — «жало», поднятые боковые края языка — «лодочка»; язык, отодвинутый в заднюю часть ротовой полости, — «комок»).

При зрительном показе используются и различные технические средства. Например, электроприбор контроля гнусавости¹: ученик может наблюдать направление голосовыдыхательной струи в ротовую или носовую полости (например, при заменах [б] — [м], [д] — [н]). Полезна работа по программе «Видимая речь», где акустические сигналы преобразуются в графические и могут сравниваться². При зрительном показе желательно использовать специальные кинофильмы, посвященные анализу артикуляций.

б) Слуховой показ

В данном случае сопоставляются те или иные акустические особенности сравниваемых звуков. Напри-

¹ Хватцев М. Е. Логопедия. М., 1959. С. 179.

² См., например: Кукушкина О. И. Комплекс «Видимая речь» и его применение в обучении глухих. М., 1991.

мер, 1) разная длительность звучания: [т] — [ш] при их «изолированном» произнесении или твердых и мягких взрывных на конце слов ([т] — [т’]); 2) разная высота: [с] — [ш] (свист — шипение); 3) вибрация (частые варианты [р]) — плавность звучания ([л]); ы-образный либо и-образный компоненты при произнесении твердых и мягких согласных на конце слов и т. п.

Полезно сравнение речевых звуков с неречевыми. Например, при дифференциации [ш] и [с] звук [ш] сравнивается с шипением змеи, а [с] — со свистом пара. (Дополнительные примеры: [ж] — жужжание жука; [з] — писк комара; [м] — мычание коровы; [р] — рычание собаки, рокот мотора; [д] (или [т]) — удары молотка)¹.

в) Кинестетический показ

Эта форма работы занимает промежуточное место между методом показа и методом артикуляторных упражнений. Но рассмотрим ее здесь. Суть данного варианта показа состоит в формировании у ученика осознаваемых им кинестетических опор. Ему разъясняют («показывают») характерные для сравниваемых звуков положения и движения артикуляторных органов, которые ученик может ощутить в момент артикуляции. Например, при произнесении звуков [г] — [д] касание разных частей языка в разных частях ротовой полости или разное положение и движение кончика языка при производстве звуков [с] — [т].

г) Осязательный показ

Здесь учитываются разнообразные тактильно-вибрационные и температурные ощущения. Например,

¹ Хочется предостеречь от чрезмерного увлечения этим приемом. Он полезен, но не нужно забывать, что природа языковых и неязыковых звуков принципиально различна и последние не могут быть базой для становления первых.

1) различие толчка воздуха и плавной его струи: [д] — [ж]; [к] — [х] и др. (возможно ощущение этих различий на приближенной ко рту кисти руки); 2) наличие/отсутствие вибрации в разных органах (в области гортани, темени и др.) при произведении звонких и глухих звуков ([з] — [с]; [ж] — [ш]; [д] — [т] и др.), ощущение узкой/широкой струи воздуха (например, [с] — [ш]), разницы в силе воздушной струи; ощущение температурных различий: [с] — прохладная струя воздуха, [ш] — теплая (аналогично: [ф] — [п]; [ф] — [х] и проч.). Чтобы ученик лучше усвоил местоположение того или иного артикуляторного органа или его части, можно обозначить местоположение касанием зонда или шпателя.

3. Метод опоры на сохранные звуки

Идея метода заключается в использовании определенных характеристик правильно произносимых учеником звуков для формирования звуков отсутствующих. Метод имеет два варианта. Первый — от одного звука к другому. Например, от верхней артикуляции звука [т] с намеренным продлением его фрикативного компонента формируется звук [ш]. Второй вариант — правильный звук формируется звуковым контекстом. Например, произнесение глухих согласных в интервокальном положении может привести к появлению их звонких пар. Иногда бывает полезным в качестве опорного звука использовать звук-заместитель. Например, [т] для [ш], [ф] для [с] и т. д.¹

¹ Подробнее о методе опоры на сохранные звуки см.: *Хватцев М. Е.* Логопедия. М., 1959. С. 85–151; *Рау Ф. А., Рау Ф. Ф.* Методика обучения глухонемых произношению. М., 1959. С. 121–206; *Гриншпун Б. М.* Дислалия // Логопедия /Под ред. Л.С. Волковой. М., 1989. С. 66–102.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Принципы исправления нарушений различения звуков	6
Методы исправления нарушений различения звуков	9
Приложение	
1. Список слов с различающимися звуками	24
2. Двустипшие для различения звуков	58
3. Картинки, названия которых включают различающиеся звуки	64