Статья. Фонематический слух ребенка и его умение проводить звуковой анализ слов

 Воспитатель НОДНОУ Детский

 сад № 12 «Калинка» г. Пятигорска

 Слюсарева Галина Юрьевна

2016 г.

**Фонематический слух ребенка и его умение проводить звуковой анализ слов**

 Ребенок появляется на свет, обладая врожденной чувствительностью к звукам, обнаруживающей себя изменением общей двигательной активности, нарушением частоты и ритма движений, торможением сосательных движений. На третьей-четвертой неделе жизни у ребенка появляется слуховое сосредоточение не только на сильный звук, но и на речь взрослого человека.

Совершенно очевидно, однако, что простое наличие сенсорной способности восприятия звука недостаточно для восприятия речи. Речь окружающих представляет собой по своему составу чрезвычайно сложное образование, что затрудняет ее восприятие.

Ребенок при переходе к овладению фонематической системой языка должен научиться употреблять слово как название определенной вещи. Наблюдения многих исследователей показали, что уже к 2 годам, а точнее к 1,7, фонематический слух ребенка оказывается сформированным.

Однако хорошо известно, что речь 2-летнего ребенка по своему звуковому составу резко отличается от речи взрослого, изобилуя разного рода неправильностями и неточностями.

К двухлетнему возрасту в основном закончено формирование фонематического восприятия ребенка, что он различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых.

Вновь вопрос о развитии у ребенка фонематического слуха встает при обучении детей грамоте. Исследователи, занимающиеся проблемами психологической готовности детей к овладению грамотой, отмечают неумение детей 6—7-летнего возраста произвести звуковой анализ слова. Это неумение старших дошкольников разложить слово на составляющие его звуки многие исследователи склонны объяснить тем, что ребенок не слышит звуков в слове.

Мы сталкиваемся со своеобразным парадоксом: с одной стороны, доказанная многочисленными исследованиями возможность очень тонкого различения ребенком звуковых комплексов, формирующаяся уже к 2 годам, и, с другой стороны, неумение ребенка старшего дошкольного возраста «услышать» отдельный звук в слове. Возникает вопрос: можно ли считать эти две способности ребенка характеристикой одного и того же процесса?

Можно ли неумение ребенка выделить отдельный звук в слове объяснить тем, что он не слышит этого звука, что у него недостаточно сформирован фонематический слух? Если мы ответим положительно на эти вопросы, то тем самым сделаем вывод, что тот уровень развития фонематического слуха, которого достигает ребенок к 2 годам и которого достаточно для того, чтобы свободно ориентироваться в окружающей его речевой действительности и говорить самому, является недостаточным для выделения отдельных звуков в слове. Может быть, в ходе дальнейшего развития акустического и артикуляционного аппаратов ребенка его фонематический слух достигнет более высокого уровня, позволяющего произвести звуковой анализ слов?

Посмотрим, как соотносятся между собой то понимание и воспроизведение речи, с которым мы имеем дело у ребенка преддошкольного возраста, с процессом выделения отдельного звука в слове, необходимого для обучения грамоте.

Анализируя экспериментальные материалы, полученные исследователями речи детей раннего возраста, мы видим, что для артикуляционной характеристики речи ребенка-преддошкольника показательно уподобление слышимой речи взрослых. Ребенок имеет дело с целыми звучащими комплексами слов, которые он должен различать на слух и произносить. В речи для ребенка важно ее предметное содержание. В то же время известно, что ребенок младшего дошкольного возраста не только правильно слышит речь окружающих его взрослых, но способен критически отнестись и к точности звукового рисунка как речи других детей, так и собственной речи.

Звуковая сторона речи очень рано становится предметом пристального внимания ребенка, который требует от своей речи и речи окружающих его людей точного уподобления образцу.

Ребенок слышит все звуки в словах, его неумение выделить отдельный звук в слове не обусловлено слабым или даже недостаточным развитием фонематического слуха. Однако ни о каком анализе даже в тех случаях, когда ребенок поправляет чужое неверное произношение, не может быть и речи. В практике своего речевого общения ребенок никогда не имеет дело с изолированными звуками, которые вообще непроизносимы. Задача звукового анализа перед ребенком до обучения его грамоте никогда не встает, именно поэтому попытки обнаружить у детей дошкольного возраста умение провести звуковой анализ слов всегда оканчивались неудачей.

В псхилогической литературе, произошло смешение двух принципиально различных понятий — фонематического различения ребенком звуков речи и умения разделить слово на составляющие его звуки. Широко бытующие в педагогической и методической литературе указания на то, что у здоровых детей подготовительной к школе группы плохо развит фонематический слух, являются принципиально неправильными. Речь может и должна идти о том, что ребенок с нормально развитым фонематическим слухом почему-то не может провести звуковой анализ слов, более того, затрудняется даже в вычленении отдельных звуков в слове (именно в выделении отдельных звуков, а не в слышании их).

Прежде всего возникает вопрос: почему ребенок в дошкольном возрасте не может спонтанно произвести звуковой анализ слов? Это объясняют сложностью самого процесса звукового анализа, тем, что ребенок, поставленный перед необходимостью провести звуковой аиализ слова, должен впервые в своей речевой практике отойти от смысла, от значения слова и начать работать со словом как с некой формальной единицей, как со звукокомплексом.

Однако большое количество дневниковых материалов говорит о том, что ребенок очень рано, в сущности едва овладев речью, начинает проделывать со словом чисто формальные операции. При этом предметом внимания ребенка является не смысл, а звуковой и ритмический рисунок произносимых им слов. Следовательно, можно считать преувеличенной ту трудность отвлечения от смысла слов, которой иногда объясняют неумение ребенка произвести звуковой анализ слов.

Отсутствие умения анализировать звуки речи нельзя однозначно объяснить сложностью формальных упражнений со словом для детей дошкольного возраста.

По-видимому, неумение дошкольников выделять звуки в слове можно объяснить двумя причинами: во-первых, такая задача никогда не возникает перед ними в ходе их речевого развития и, во-вторых, дети дошкольного возраста не обладают средствами для решения этой задачи.

Методики различных авторов показали, что дети 6—7-летнего возраста в ходе индивидуального обучения могут производить полный звуковой анализ слов, но для формирования этого умственного действия им должно быть дано средство, заключающееся в максимальном развертывании действий со звуками, в материализации звукового состава анализируемых слов.

Разлагая слово на звуки, лишая его привычного слогового произношения, произнося его по звукам, мы совершенно искажаем слово. Ребенок дошкольного возраста отказывается работать с таким «распавшимся» словом. Ни схема, ни фишки не помогают ему «собрать» звуковой рисунок слова, услышать его таким, каким ребенок привык слышать это слово в практике своего речевого общения.

Звуковая форма слова является некоторым структурным образованием, т. е. произнесение каждого звука в слове обусловлено тем, в каком окружении он находится, какие звуки стоят впереди и сзади.

При обучении дошкольников действию звукового анализа слов нужно усилить способ расчленения структуры слова, при котором сохранится специфика произнесения звука, обусловленная его положением в слове. Иначе говоря, нужно специально учить ребенка изменению процесса произнесения слова. Что же нужно менять в произношении? При нормальном произнесении наша речь квантуется на слоги. Нам же нужно научить ребенка особому произношению слова, чтобы уже при самом произнесении ребенок выделял нужный ему звук, т. е. слово должно произноситься ребенком, квантуясь не на слоги, а на звуки. Например, если мы хотим, чтобы ребенок произвел звуковой анализ слова мак, то мы должны научить его произносить это слово так: мак — для выделения первого звука, мак — для выделения второго звука. При таком произнесении артикуляция ребенка начинает играть совершенно новую, особую роль, она приобретает самостоятельное значение, начинает выполнять функцию ориентировки в слове. Такого рода артикуляция не является для ребенка естественной, и его надо этому специально учить.

Нужно отметить, что дети в случаях затруднений в выделении звука из слова сами начинают прибегать к такому подчеркнутому произнесению отдельных звуков в слове.

Многие исследователи, анализируя процесс обучения чтению первоклассников, отмечают, что при переходе с этапа освоения материализованного действия на этап освоения в плане громкой речи дети прибегают к особо подчеркнутому произношению, растягиванию анализируемого слова.

Для ребенка среднего дошкольного возраста, даже знающего буквы, последовательный звуковой анализ слова представляет собой большую сложность. Ребенок не умеет сам прибегнуть к особому, подчеркнутому выделению голосом нужного звука, поэтому он не только выпускает из слова гласные звуки, но и согласные зачастую ставит в неправильной последовательности.

Для облегчения задачи воспитатель сам прибегает к подчеркнутому, интонационному выделению в слове нужного звука, но ребенка такому произнесению, как средству для проведения звукового анализа, не обучают.

Считаем, что для обучения ребенка-дошкольника действию звукового анализа слов надо специально научить его такого рода особому произнесению: переходу от естественного слогового квантования слова к искусственному позвуковому его расчленению с помощью интонационного выделения звуков в слове. При этом функция речи ребенка меняется, превращаясь из практической функции общения, передачи мысли в функцию обследования звукового состава слова.

Означает ли это, что достаточно лишь поставить перед ребенком любого дошкольного возраста задачу выделения звуков в слове в доступной для него форме и дать ему предложенный нами способ решения этой задачи, чтобы он мог ее решить? Можно ли считать, что подчеркнутое, интонационное выделение звуков в слове будет проходить одинаково у детей разных возрастов?

Было предположено, что различия в усвоении способа интонационного выделения звука в слове у детей различных возрастов могут проявляться по двум линиям. Во-первых, в степени развернутости, с которой детям данного возраста будут вводиться средства для проведения звукового анализа слов. Показателем этого является то, насколько ребенок, осуществляя звуковой анализ, нуждается в помощи экспериментатора (воспитателя) и в чем эта помощь заключается.

Во-вторых, в успешности проведения звукового анализа на различном речевом материале. То, что дети усваивают звуки речи в определенной последовательности, дает основание предположить, что существует какая-то закономерность и в выделении звуков из слова.

В этом плане чрезвычайно важным представляется вопрос о том, влияет ли, и если да, то как, неправильная артикуляция какого-либо звука на возможность его выделения из слова. Поскольку в том методе подчеркнутого, интонационного выделения звука в слове, который предложили в качестве средства проведения звукового анализа слов, основная роль принадлежит особому произношению, правильная или неправильная артикуляция отдельных звуков может оказаться решающим фактором в возможности ребенка произвести звуковой анализ слова.

Экспериментально следует выяснить следующее:

1. Является ли подчеркнутое, интонационное выделение звуков в слове тем средством, с помощью которого дети дошкольного возраста смогут овладеть действием звукового анализа слов.

2. Существуют ли возрастные различия в овладении способом проведения звукового анализа слов у детей дошкольного возраста, и если существуют, то какие факторы их определяют.

Эксперименты проводились индивидуально с детьми 3—4, 4—5, 5—6 лет. Мы ограничились вначале тем, что учили детей выделению первого и последнего звуков в слове. До начала эксперимента каждому ребенку на примере его имени объяснялось, что такое первый звук в слове. Делалось это так:

Э.(1) Как тебя зовут?

И. Миша.

Э. Иша?

И. Нет, Миша.

Э. Скажи, пожалуйста, так, чтобы я услышала, с чего начинается твое имя.

И. Миша.

Э. Миша. Да? Вот то, что мы слышим в начале твоего имени, называется первым звуком твоего имени. Повтори свое имя так, чтобы я услышала в нем первый звук: Миша.

И. Миша.

Экспериментальная ситуация была такова: перед ребенком ставили игрушечный домик и рассказывали:

-------------------------

1. Здесь и далее: Э. — экспериментатор. И. — испытуемый.

-------------------------

«В этом домике живут звери: лиса, медведь, кошка, собака, белочка, баран, лошадь, коза, свинка и морж (ребенку давались игрушечные звери). Вокруг домика течет речка, и пройти в домик можно только вот по этому мостику. Но мостик этот не простой, он волшебный: уйти из домика по нему можно, а обратно прийти трудно. Видишь, на перилах мостика сидит Ворон. Это ученый Ворон. Каждого, кто подходит к мостику, он спрашивает, какой в его имени первый звук. Кто правильно скажет, тот пройдет. А кто не знает, какой в его имени первый звук, перед тем мостик проваливается, перейти по нему нельзя. Вот пришли звери к мостику, очень они хотят домой попасть, а перейти по мостику речку не могут, потому что никто из них не знает, какой же в его имени первый звук. Может быть, ты им поможешь? Ты ведь теперь знаешь, что такое первый звук в слове».

Таким образом, задача выделения звука в слове ставилась перед ребенком в интересной для него игровой ситуации и являлась средством для решения основной игровой задачи.

Дети дошкольного возраста, в том числе младшие дошкольники, в определенной ситуации принимают задачу звукового анализа слов. Однако необходимо отметить, что для младших дошкольников сама задача выделения звука из слова не представляется сколько-нибудь интересной, дети даже отказываются принимать ее вне игровой ситуации (обучение подчеркнутому произнесению первого звука в имени ребенка пришлось для трехлеток внести в игру, иначе они отказывались от общения с экспериментатором). Составляя свои стихи-бессмыслицы, ребенок не прибегает ни к какому изменению своей артикуляции, он произносит слова так же, как делает это в обычной своей речи. Для решения же задачи выделения звука в слове ребенок должен научиться новому для него способу произнесения слова, должен изменить артикуляцию, придав ей новую, несвойственную функцию. Ребенок 3 лет соглашается выполнить эту, по-видимому, сложную для него работу только тогда, когда она становится необходимой для решения иной, интересной игровой задачи.

Как бы на противоположном трехлеткам полюсе находятся дети 5 лет, для которых, напротив, в созданной нами экспериментальной ситуации были интересны именно упражнения со звуками. Поэтому мы наблюдали у большинства испытуемых этого возраста полное пренебрежение к игровой ситуации, что особенно ярко проявилось при повторной игре, проводимой для выделения последнего звука. В этой серии экспериментов дети 5—6 лет, как правило, вообще не обращали внимания ни на Ворона, ни на мостик, интересуясь вопросами экспериментатора и обращаясь к нему как к педагогу. Фигурки животных дети брали как бы лишь для обозначения того, какое слово они будут разбирать. И только для детей 4—5 лет такого рода игровая ситуация для решения задачи звукового анализа оказалась оптимальной.

Анализ полученных нами экспериментальных данных дает основание сделать вывод, что тот способ подчеркнутого, интонационного выделения звука в слове, который мы дали нашим испытуемым в качестве средства для проведения звукового анализа, оказался удачным.

Действительно, даже трехлетние дети, половина которых не достигла еще 3,5 лет, справились с задачей выделения первого звука в слове. Правда, в ряде случаев дети не называли звук изолированно, а ограничивались интонационным его выделением в слове, но нам кажется, что при этом можно считать, что задача выделения звука принималась и дети пользовались данным им средством звукового анализа. Нужно отметить также, что в этом возрасте дети не могут самостоятельно интонационно подчеркнуть в слове первый звук, они делают это лишь вслед за экспериментатором. По-видимому, интонационное выделение, будучи удачным способом отыскания и прослушивания нужного звука (об этом свидетельствует то, что все дети 3 лет, прослушав, как экспериментатор выделяет интонационно первый звук, смогли назвать его изолированно) артикуляционно, является сложным для младших дошкольников. Задача выделения последнего звука в слове оказалась для этого возраста слишком сложной, дети отказывались отвечать самостоятельно, ограничиваясь повторением слов экспериментатора.

Дети 4—5 лет легко усвоив способ интонационного выделения звука в качестве средства звукового анализа, смогли выделить и первый и последний звук во всех предложенных им словах. Правда, задача выделения первого звука оказалась для них более простой, доказательством чему служит самостоятельное интонационное выделение первого звука с последующим изолированным его называнием в 33 случаях из 100, в то время как самостоятельное интонационное выделение последнего звука имело место лишь в 7 случаях. Но все дети этого возраста смогли самостоятельно назвать последний звук в слове, опираясь на интонационное выделение этого звука, данное экспериментатором.

Дети 5 — 6 лет уже называют первый звук в слове без предварительного интонационного выделения, т. е. как бы с места. Значит ли это, что для 5-летних детей интонационное выделение звука в слове как средство звукового анализа уже себя изживает? Действия этих же детей при выделении последнего звука в слове показывают нам, что такой вывод неправомерен: все наши испытуемые, которые не пользовались интонационным выделением первого звука для выделения его в слове, не только прибегают к интонационному выделению для нахождения последнего звука в слове, но иногда даже обращаются за помощью к экспериментатору, не зная, как самостоятельно справиться с заданием.

Проделанные эксперименты дают нам возможность выделить несколько уровней деятельности по выделению звука в слове, расположенных в определенной последовательности.

I уровень. Испытуемый произносит слово. Экспериментатор интонационно выделяет в нем нужный звук, испытуемый повторяет это интонационное выделение, экспериментатор снова произносит слово с интонационным выделением и произносит звук изолированно.

II уровень. Испытуемый произносит слово, экспериментатор интонационно выделяет в нем нужный звук, испытуемый повторяет это интонационное выделение, экспериментатор снова произносит слово с интонационным выделением, и испытуемый произносит звук изолированно.

III уровень. Испытуемый произносит слово, экспериментатор интонационно выделяет в нем нужный звук, испытуемый повторяет это интонационное выделение, и испытуемый произносит звук изолированно.

IV уровень. Испытуемый произносит слово, интонационно выделяет в нем нужный звук и произносит звук изолированно.

V уровень. Испытуемый произносит слово, затем произносит нужный звук изолированно.

Важным моментом при рассмотрении названных нами пяти уровней деятельности по выделению звука в слове является степень участия в выделении звука экспериментатора, т. е. удельный вес помощи экспериментатора, оказываемой им испытуемому в выделении звука в слове. Мы видим, что на I уровне испытуемый самостоятельно еще ничего не делает, он только повторяет за экспериментатором. Здесь еще вообще нельзя говорить о звуковом анализе как таковом: ребенок, находящийся на этом уровне деятельности, только учится новой для него артикуляции. Дети, находящиеся на II уровне, уже приняли задачу выделения звука в слове, но еще не умеют самостоятельно изменить свою артикуляцию, они нуждаются в этом отношении в помощи экспериментатора. Более того, даже повторив за экспериментатором измененное произношение нужного слова, они, на основе собственного произнесения, не могут повторить нужный звук изолированно: те усилия, которые они тратят на изменение артикуляции, мешают им ориентироваться на звучание произносимого слова. Поэтому для испытуемых, находящихся на этом уровне, необходимо повторное прослушивание интонационного выделения экспериментатором, после чего они могут произнести нужный звук изолированно. На III уровне дети все еще нуждаются в помощи экспериментатора для интонационного выделения звука в слове, но, повторив его вслед за экспериментатором, эти испытуемые уже могут сразу произнести нужный звук изолированно, т. е. выделить звук в слове, ориентируясь на собственное произношение. Начиная с IV уровня дети совершенно не нуждаются в помощи экспериментатора: они легко сами меняют свою артикуляцию, произнося слово так, чтобы послушать нужный звук, и тут же произносят его изолированно. На V уровне мы уже не можем видеть, как происходит выделение звука: весь процесс свернут, ребенок просто произносит слово и затем называет нужный звук. Однако возможно, что даже на этой, высшей ступени дети 5-летнего возраста «про себя» прибегают к интонационному выделению. Об этом свидетельствует тот факт, что все испытуемые, называя звук, всегда сохраняли специфику звучания, определяемую положением данного звука в слове. Например, в словах медведь и морж звук м звучит по-разному: мягкая фонема — в первом случае и твердая — во втором. При назывании изолированного первого звука в этих словах все дети сохраняли эту мягкость и твердость. Наши эксперименты показали, что уровень деятельности не связан однозначно с возрастом испытуемого. Дети одного и того же возраста, более того, одни и те же дети находятся на разных уровнях деятельности в зависимости от того, какой звук в слове они выделяют. При этом имеют значение два параметра: положение звука в слове (первый — последний) и артикуляционная характеристика выделяемого звука.

Очень интересно, что в этом случае имеет значение то, насколько труден для данного звука тот новый способ артикуляции, к которому дети прибегают, т. е. насколько трудно или легко звук потянуть. Понятно, что взрывные и смычные согласные представляют собой большую сложность для протяжного их называния, интонационного подчеркивания, чем сонорные, шипящие. На основании протоколов экспериментов, проведенных с трехлетками, невозможно сделать вывод об относительной легкости или сложности выделения каждого звука, так как все малыши выделяли звук, опираясь на интонационное выделение экспериментатора. Но как только дети переходят к III уровню деятельности, т. е. начиная с 4 лет, сразу обнаруживается, что степень сложности выделения разных звуков различна. Из протоколов экспериментов видно, что все испытуемые, достигшие IV уровня деятельности, дойдя в эксперименте до слов, начинающихся (или оканчивающихся) звуками б, к, д, тут же обращаются за помощью к экспериментатору, прося его «правильно сказать слово». Пятилетние дети не могут выделить звук, так как затрудняются в интонационном его выделении. Очень важным нам представляется то, что звуки, более поздно усваиваемые детьми: л, р, с, ш, ж — не вызывают затруднения при выделении их в слове. Все эти звуки очень легко подчеркиваются интонационно, а затем произносятся изолированно. Среди наших испытуемых были дети, которые не умели правильно произносить все звуки. Как же это отражалось на проведении ими звукового анализа? Особенно интересным нам представляется рассмотрение выделения неартикулируемых сонорных и шипящих звуков у детей, находящихся на IV уровне деятельности, т. е. не прибегающих к помощи интонационного выделения. Вова М. (5 л. 3 мес.) не произносит звук л, говоря вместо него ё.

Э. Кто идет?

И. Ёшадь.

Э. У тебя какой первый звук?

И. Ё (мостик проваливается). Почему он провалился? Я правильно сказал. Ёшадь, ё.

Э. Ё?

И. Нет, вы не так говорите.

Э. Я говорю так же, как ты.

И. Я не умею это правильно говорить.

Э. Р?

И. Нет, не так.

Э. Л?

И. Да.

Мальчик не умеет правильно произнести звук, но вычленяет его из остальных, выделяет из слова. Еще более интересные данные были нами получены в экспериментах с Петей Щ. (3 г. 5 мес.). Этот мальчик, не умея читать, знал все буквы, поэтому задача выделения первого звука в слове была для него несравненно более простой, чем для всех испытуемых 3—5-летнего возраста. Петя, пользуясь способом интонационного выделения, который он быстро усвоил, мог провести полный звуковой анализ любого слова. Он действовал при этом по типу деятельности то III, то IV уровня, в зависимости от сложности слова. Это значит, что в словах, состоящих из открытых слогов, Петя не нуждался в помощи экспериментатора при интонационном выделении звука в слове; в тех же случаях, когда в слове попадалось стечение согласных, Петя просил помощи у экспериментатора. Петя не умел произносить звуки р и л; кроме того, он заменил в своей речи звук с звуком ш. После того как мальчик успешно справился с нашими заданиями, мы решили проверить, какие же звуки он имеет в виду, называя в качестве первого звук уэ? С этой целью мы предложили Пете провести, пользуясь способом интонационного выделения, полный звуковой анализ ряда слов, обозначая каждый названный звук буквой (использовались кубики-азбука). Для звукового анализа Пете было предложено 11 слов различной сложности, в которых встречались звуки р, л, ш и с. Для того чтобы исключить какую бы то ни было ориентировку на правильное произношение экспериментатора мы совсем не произносили Пете разбираемых им слов. Экспериментатор давал Пете картинку и предлагал - «Сложи это слово». Петя действовал всегда совершенно одинаково: 1) рассмотрев картинку, он произносил слово вслух; 2) снова произносил слово, интонационно выделяя нужный звук; 3) называл этот интонационно выделенный звук отдельно; 4) находил в азбуке нужную букву и давал ее экспериментатору.

Из 11 слов Петя правильно сложил 9: рука, лапа, река, рис, жук, жизнь, овчарка, рыба, машинист. В двух словах — ложка и руль — Петя сделал ошибки (см. ниже). Каждый раз, когда Петя доходил в слове до звука, который он не умел произнести, он говорил экспериментатору: «Это я не умею говорить». Приведем некоторые протоколы работы:

Э. (показывает Пете зернышко риса). Ты знаешь, что это?

И. Иш.

Э. Сложи это слово.

И. Иш... сначала уэ (берет букву р, дает экспериментатору). Потом а (берет букву а, задумывается). Нет, будет аш тогда, и-и-ш... и надо (берет букву и, отдает экспериментатору), и-ш-ш...ш-ш. Я не умею так говорить (берет букву с, отдает экспериментатору). Мы видим, что Петя правильно подобрал буквы, несмотря на то что не умеет произнести двух звуков этого слова.

Затем Пете был дан паровозик. Э. Что это?

И. Паавоз.

Э. А кто управляет паровозом, кто его ведет?

И. Дядя такой.

Э. Как он называется?

И. Когда как. Может быть дядя Миша и даже дядя Петя, правда же?

Э. Правильно. Но он кто — шофер?

И. Нет, он машинист.

Э. Сложи это слово.

И. Машиништ?

Э. Да.

И. Машиништ — м, значит, сначала (находит м). Маашиништ, потом а (дает букву а), машиништ, это ш (находит ш), машыништ, это буквы ы (дает ы), машиништ, н (дает н), машиништ, и (дает и), машиништ, ш. Я не умею говорить эту букву ш. Вот она (дает с). Все, что ли? Машиништ. Все? Или не все?

Э. Нет, не все.

И. Теперь вы скажите, а я послушаю.

Э. Машинист.

И. Т! Вот она (дает букву т).

Очень интересны ошибки, которые допустил Петя в выкладывании слов ложка и руль. Приведем протоколы экспериментов.

Э. (дает Пете ложку). Это что, по-твоему?

И. Это, по-моему, ожка.

Э. Сложи, пожалуйста, это слово.

И. 'ожка... 'ожка... (берет букву р, держит ее в руке, берет л, ставит их рядом), 'ожка, о (ставит букву о), 'ошка — так я говорю?

Э. Да, правильно.

И. Ш, значит (находит букву ш), 'ожка, 'ож-ка. Скажите вы!

Э. Ложка.

И. К (ставит к), 'ожка. Это будет а (дает букву а). Все!

Э. (показывает Пете сложенное слово). Петя, а зачем тебе эта буква? (Показывает букву р.)

И. Это чтоб читать: 'ожка. Я не умею сказать эту букву.

Э. Ложка.

И. (сразу убирает букву р). Тогда так: 'ожка.

Точно так же Петя складывает и слово руль, положив сначала рядом буквы р и л. Но перед тем как достать их из азбуки, Петя говорит экспериментатору: «Видишь, 'уль. Я опять не умею это говорить. Скажите вы». Экспериментатор отказывается, тогда Петя кладет буквы р и л. После окончания работы, прослушав, как экспериментатор произносит слово руль, подчеркивая первый звук, Петя тут же убирает л.

Мы видим, что даже в тех случаях, когда ребенок дошкольного возраста в силу какой-либо артикуляционной недостаточности не умеет еще правильно произнести звук, это не мешает ему выделить данный звук из слова. Обращает на себя внимание следующий факт: при выделении трудно интонируемого звука (б, к, д) дети всегда обращаются за помощью к экспериментатору («Скажите вы!»); когда же надо выделить из слова неартикулируемый звук, дети выделяют его, называя звуком-заменителем.

Все эти данные дают нам основание для вывода о том, что механизм звукового анализа заключается в умении проделать артикуляционную работу, отличную от той, которую совершает ребенок в своей обычной речи. Это подтверждает наше предположение о том, что неумение детей дошкольного возраста произвести звуковой анализ слов связано не с физиологическими недостатками слухового и артикуляционного аппаратов, а с отсутствием у них соответствующего способа действия.

Наши эксперименты дают нам возможность сделать выводы и о том, в каком же возрасте целесообразно начать обучать детей действию звукового анализа слов. Оказывается, дети 3-летнего возраста специальные речевые задания не воспринимают, их интересует игра, а требования интонационного выделения звука в слове они воспринимают как неинтересное, но, к сожалению, необходимое дополнение к этой игре. Совершенно очевидно, что начинать в этом возрасте какие бы то ни было занятия, связанные со звуковым анализом слов, нецелесообразно. Совсем иную картину мы наблюдаем у четырехлеток. Они с удовольствием меняют свою артикуляцию, когда это нужно делать в игровой ситуации. По-видимому, не надо упускать этот детский интерес, важно развить его и, пользуясь различными игровыми приемами, направить детей на специальное знакомство с формальной, языковой стороной речи. Дети 5-летнего возраста интересуются уже самими упражнениями со звуками речи, игровая ситуация их быстро перестает интересовать, средства решения игровой задачи становятся для них задачей сами по себе. Это дает нам основание предположить, что именно в 5-летнем возрасте нужно обучать звуковому анализу, делая его предметом специальных занятий, т. е. включая не в игровую, а в учебную деятельность.