



**Общее недоразвитие речи у детей  
дошкольного возраста**

- При нормальном речевом развитии дети к 5 г. свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.
- Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи.
- У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

- Общее недоразвитие речи — дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т. д.
- **Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.**
- ОНР - это такое речевое нарушение, при котором у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематического и лексико-грамматического).

## I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»)

- Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазанно, нечетко и крайне неустойчиво.
- Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами. Аналогичное состояние речи может наблюдаться и у умственно отсталых детей. Однако дети с первичным речевым недоразвитием обладают рядом черт, позволяющих отличать их от умственно отсталых детей. Это в первую очередь относится к объему так называемого пассивного словаря, который значительно превышает активный. У умственно отсталых детей подобной разницы не наблюдается. Далее, в отличие от детей с нарушением интеллекта дети с ОНР для выражения своих мыслей пользуются дифференцированными жестами и выразительной мимикой. Для них характерна, с одной стороны, большая инициативность речевого поиска в процессе общения, а с другой — достаточная критичность к своей речи.

- Значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий («биби» — самолет, самосвал, пароход; «бобо» — болит, смазывать, делать укол). Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот («адас» — *карандаш, рисовать, писать*; «туй» — *сидеть, стул*).
- Характерным является использование однословных предложений. Как отмечает Н. С. Жукова, период однословного предложения, предложения из аморфных слов-корней, может наблюдаться и при нормальном речевом развитии ребенка. Однако он является господствующим только в течение 5 — 6 мес. и включает небольшое количество слов. При тяжелом недоразвитии речи этот период задерживается надолго. Дети с нормальным речевым развитием начинают рано пользоваться грамматическими связями слов («дай хлеба» — *дай хлеба*), которые могут соседствовать с бесформенными конструкциями, постепенно их вытесняя.
- У детей же с общим недоразвитием речи наблюдается расширение объема предложения до 2 — 4 слов, но при этом синтаксические конструкции остаются полностью неправильно оформленными («Матик тиде туя» — *Мальчик, сидит на стуле*). Данные явления никогда не наблюдаются при нормальном речевом развитии.

- Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений).
- Отмечается нестойкость в произношении звуков, их диффузность. В речи детей преобладают в основном 1 — 2-сложные слова. При попытке воспроизвести более сложную слоговую структуру количество слогов сокращается до 2 — 3 («ават» — *кроватька*, «амида» — *пирамида*, «тика» — *электричка*). Фонематическое восприятие грубо нарушено, возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов (*молоток* — *молоко*, *копает* — *катает* — *купает*). Задания по звуковому анализу слов детям данного уровня непонятны.

## II уровень речевого развития (начатки общеупотребительной речи)

- Знаменуется тем, что, кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова («Алязай. Дети алязай убиляют. Ка-путн, лидоме, лябака. Литя сдают землю» — *Урожай. Дети урожай убирают. Капусты, помидоры, яблоки. Листья падают на землю*).
- Одновременно намечается различие некоторых грамматических форм. Однако это происходит лишь по отношению к словам с ударными окончаниями (*стол — столы; поет — поют*) и относящимся лишь к некоторым грамматическим категориям. Этот процесс носит еще довольно неустойчивый характер, и грубое недоразвитие речи у данных детей проявляется достаточно выражено.

- Высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.
- Рассказ по картине, по вопросам строится примитивно, на коротких, хотя и грамматически более правильных, фразах, чем у детей первого уровня. При этом недостаточная сформированность грамматического строя речи легко обнаруживается при усложнении речевого материала или при возникновении необходимости употребить такие слова и словосочетания, которыми ребенок в быту пользуется редко.
- Формы числа, рода и падежа для таких детей по существу не несут смыслоразличительной функции. Словоизменение носит случайный характер, и потому при использовании его допускается много разнообразных ошибок («Игаю мятику» — *Играю мячиком*).
- Слова нередко употребляются в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий. Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (муравей, муха, паук, жук — в одной ситуации — одним из этих слов, в другой — другим; чашка, стакан обозначаются любым из этих слов).

- Ограниченность словарного запаса подтверждается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (*ветки, ствол, корни* дерева), посуду ("*блюдо, поднос, кружка*"), транспортные средства (*вертолет, моторная лодка*), детенышей животных (*бельчонок, ежата, лисенок*) и др.
- Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций (*режет — рвет, точит — режет*). При специальном обследовании отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических форм:
- 1) замены падежных окончаний («*катался гокам*» — *катается на горке*);
- 2) ошибки в употреблении форм числа и рода глаголов («*Коля питяля*» — *Коля писал*); при изменении существительных по числам («*да памидка*» — *две пирамидки*, «*де кафи*» — *два шкафа*);
- 3) отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными («*асинь адас*» — *красный карандаш*, «*асинь ета*» — *красная лента*, «*асинь асо*» — *красное колесо*, «*пат кука*» — *пять кукол*, «*тиня пато*» — *синее пальто*, «*тиня кубика*» — *синий кубик*, «*тиня кота*» — *синяя кофта*).

- Много ошибок дети допускают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме («Кадас ледит аёпка» — *Карандаш лежит в коробке*), возможна и замена предлогов («Тетатка упая и тая» — *Тетрадь упала со стола*).
- Союзы и частицы в речи употребляются редко.
- Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы: наблюдаются нарушения в произношении мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, сонорных, звонких и глухих («тупаны» — *тюльпаны*, «Сина» — *Зина*, «тява» — *сова* и т. п.); грубые нарушения в передаче слов разного слогового состава. Наиболее типично сокращение количества слогов («те-вики» — *снеговики*).

- При воспроизведении слов грубо нарушается звуконаполняемость: отмечаются перестановки слогов, звуков, замена и уподобления слогов, сокращения звуков при стечении согласных («рвотник» — *воротник*, «тена» — *стена*, «виметь» — *медведь*).
- Углубленное обследование детей позволяет легко выявить недостаточность фонематического слуха, их неподготовленность к освоению навыков звукового анализа и синтеза (ребенку трудно правильно выбрать картинку с заданным звуком, определить позицию звука в слове и т. д.). Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на новый — III уровень речевого развития, что позволяет расширить их речевое общение с окружающими.

## III уровень речевого развития

- Характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.
- Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения («Мамой ездила асьпак. А потом ходили, де летька, там зьвана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак» — *С мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк.*
- Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.
- Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребенок заменяет звуком *с'*, еще недостаточно четко произносимым, звуки *с* («сяпоги» вместо *сапоги*), *ш* («сюба» вместо *шуба*), *ц* («сяпля» вместо *цапля*).

- Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка» — *Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке*).
- Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ («Кошка пошья куёуке. И вот она хоует сыпьятках ешть. Они бежать. Кошку погана куица. Сыпьятках мого. Шама штоит. Куица хоёша, она погана кошку» — *Кошка пошла к курице. И вот она хочет цыпляток есть. Они бежать. Кошку прогнала курица. Цыпляток много. Курица хорошая, она прогнала кошку*).

- Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.
- В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.
- Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.
- На фоне правильных предложений можно встретить и аграм-матичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

- Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Миша зяпикаль, атому упал» — *Миша заплакал, потому что упал*). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.
- Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (*болото, озеро, ручей, петля, бретельки, локоть, ступня, беседка, веранда, подъезд* и др.), неточное понимание и употребление ряда слов (*подшивать — зашивать — кроить, подрезать — вырезать*). Среди лексических ошибок выделяются следующие:
  - а) замена названия части предмета названием целого предмета (*циферблат — «часы», доньшко — «чайник»*);
  - б) подмена названий профессий названиями действия (*балерина — «тетя танцует», певец — «дядя поёт»* и т. п.);
  - в) замена видовых понятий родовыми и наоборот (*воробей — «птичка»; деревья — «ёлочки»*);
  - г) взаимозамещение признаков (*высокий, широкий, длинный — «большой», короткий — «маленький»*).

- В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.
- Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.
- Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные («столёнок» — *столик*, «кувшинка» — *кувшинчик*, «вазка» — *вазочка*). Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают.
- Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т. д. («пухный», «иу-хавый», «пуховный» — *платок*; «клюкин», «клюкный», «клюкон-ный» — *кисель*; «стекляшкин», «стекловый» — *стакан* и т. п.).

- Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:
- а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» — *Книги лежат на больших столах*);
- б) неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» — *три медведя*, «пять пальцем» — *пять пальцев*; «двух карандаши» — *двух карандашей* и т. п.);
- в) ошибки в использовании предлогов — пропуски, замены, не-договаривание («Ездили магазин мамой и братиком» — *Ездили в магазин с мамой и братиком*; «Мяч упал из полки» — *Мяч упал с полки*);
- г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси»).

- Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).
- Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах («Ги-насты выступают в цирке» — *Гимнасты выступают в цирке*; «То-повотик чинит водовот» — *Водопроводчик чинит водопровод*; «Такиха тёт тань» — *Ткачиха ткёт ткань*).
- Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

# Нерезко выраженное ОНР

- Дети, отнесенные нами к четвертому уровню, производят, на первый взгляд, довольно благополучное впечатление: у них нет грубых нарушений звукопроизношения, а имеет место лишь недостаточно четкая дифференциация звуков (*р-рь-л-ль-иот. ш-г-щ, ть-ц-с-сь* и др.). Своеобразие нарушения слоговой структуры у этих детей заключается в том, что, понимая значение слова, они не могут удержать в памяти его фонематический образ, а потому возникает искажение звуконаполняемости в разных вариантах:
  - 1) персеверации: *блибиблиотекарь* — библиотекарь;
  - 2) перестановки звуков и слогов: *потрной* — портной;
  - 3) сокращение согласных при стечении: *качиха кет кань* — ткачиха ткет ткань;
  - 4) замены слогов: *кабуетка* — табуретка;
  - 5) в редких случаях — опускание слогов: *трехтажнй* — трехэтажный.

- Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция создают впечатление общей смазанности речи. Несформированность звукослоговой структуры, смешение звуков свидетельствуют о низком уровне дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем незакончившегося процесса фонемообразования. Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера у детей этой группы обнаружены отдельные нарушения смысловой стороны языка. Например, несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных, птиц (*филин, кенгуру*), растений (*кактус, вьюн*), профессий людей (*экскурсовод, пианист*), частей тела (*пятка, ноздри*). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия: *деревья - березки, елки, лес*.
- При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети используют типовые и сходные названия: *прямоугольный — квадрат, перебежал — бежал*. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению (*мальчик чистит метлой двор вместо мальчик подметает*);, в неточном употреблении и смешении признаков (*высокий дом - большой; смелый мальчик - быстрый*).

- При наличии определенного запаса слов, обозначающих профессии, дети испытывают большие трудности при назывании лиц мужского и женского рода: одни одинаково называют и женщин и мужчин (*летчица*), другие предлагают свою форму словообразования, не свойственную русскому языку (*скрепучка* вместо *скрипачка*).
- Значительные трудности у детей этого уровня вызывает образование слов с помощью увеличительных суффиксов: дети или повторяют названное логопедом слово (*домище — большой дом*), или называют произвольную форму (*домуца* вместо *домище*).

- Стойкими остаются ошибки при употреблении:
- 1) уменьшительно-ласкательных существительных (*гнездко — гнездышко*);
- 2) существительных с суффиксами единичности (*чайка — чайника*)
- На фоне пользования многими сложными словами, которые часто встречаются в речевой практике (*листопад, снегопад, самолет, вертолет* и т. д.), у детей отмечаются стойкие трудности в образовании малоизвестных сложных слов (*ледка* вместо *ледокол*, *пчельник* вместо *пчеловод*).

- Что касается сформированности лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп, то дети, отнесенные к четвертому уровню речевого развития, достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (*большой — маленький*), пространственную противоположность (*далеко — близко*), оценочную характеристику (*плохой — хороший*). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег - *хождение, бежать, ходить, набег*; жадность — *нежадность, вежливость*; вежливость — *злой, доброта, невежливость*.
- Правильность называния антонимов во многом зависит от степени абстрактности предложенных пар слов. Так, совсем невыполнимым является задание на подбор слов, противоположных по значению следующим словам: *молодость, свет, румяное лицо, передняя дверь, разные игрушки*. В ответах детей чаще встречаются исходные слова с частицей «не» (*нерумяный, немолодость, несвет, неразные*), в отдельных случаях называются варианты, не свойственные русскому языку (*передняя дверь — задок, задник, не передничек*).

- С дифференциацией глаголов, включающих приставки *ОТО-*, *ВЫ-*. также справляются не все дети. Чаще подбираются слова, близкие к синонимам (*выдвинуть - подвинуть, отодвинуть — двинуть*).
- Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проступает в понимании и употреблении детьми фраз, пословиц с переносным значением. Например, *румяный как яблоко* трактуется ребёнком *как много съел яблок*.
- В грамматическом оформлении речи данной категории детей отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа (*дети увидели медведев, воронов; выполз из шкафа* вместо *из-под шкафа*).

- Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительными, если в одном предложении встречаются существительные мужского и женского рода (*я раскрашиваю шарик красным фломастером и красной ручкой*), единственного и множественного числа (*я раскладываю книги на большом столе и маленьком стуле* вместо *я раскладываю книги на больших столах и маленьких стульях*). Обнаруживаются нарушения в согласовании числительных с существительными (*собачка увидела **две** кошки и побежала за **двумя** кошками*).
- Нельзя сказать, что лексико-грамматические формы языка у всех детей несформированы одинаково. У одних отмечается незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер. Причем, если предложить детям сравнить правильные и неправильные ответы, то будет сделан верный выбор. Это свидетельствует о том, что в данном случае становление грамматического строя находится на уровне, приближающемся к норме. У других детей затруднения носят более устойчивый характер. Даже выбрав правильный образец, спустя некоторое время в самостоятельной речи они по-прежнему будут пользоваться ошибочными формулировками.

- Особую сложность для этих детей представляют конструкции с придаточными предложениями. При этом обнаруживаются следующие ошибки:
- 1) пропуски союзов (*мама предупредила, я не ходил далеко — чтобы не ходил далеко*);
- 2) замена союзов (*я побежал, куда сидел щенок — где сидел щенок*);
- 3) инверсия (*наконец все увидели долго искали которого котенка — увидели котенка, которого долго искали*).

- Отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи, в процессе которой допускаются следующие ошибки:
- 1. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.
- 2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.
- 3. Дети испытывают трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

