

# Современный подход к проблеме выявления и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста

**Татьяна Борисовна Филичева**

доктор педагогических наук, профессор, Московский гуманитарный педагогический институт

**Татьяна Володаровна Гуманова**

доктор педагогических наук, профессор, Московский гуманитарный педагогический институт

---

В статье представлены современные взгляды на феномен общего недоразвития речи и характеристики его уровней. Дана информация о концептуальном системном подходе к диагностике и коррекции общего недоразвития речи

**Ключевые слова:** уровни речевого недоразвития, лексические и грамматические проблемы, трудности в обучении, новые педагогические технологии

---

В последние десятилетия широко проводятся комплексные, многоступенчатые исследования состояния здоровья детей в Российской Федерации. Они выявили неуклонный рост числа дошкольников и младших школьников с отклонениями в развитии. Причины этого явления весьма разнообразны:

- негативные социально-экономические изменения в обществе,
- ухудшение здоровья населения,
- рост генетических заболеваний из-за экологических проблем,
- большой процент детей, рождающихся с признаками органического поражения центральной нервной системы.

Увеличилось и число детей, отстающих в развитии или характеризующихся ухудшением здоровья, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. Известно, что следствием всех перечисленных причин являются, в числе прочих последствий, и нарушения речевого развития. Усугубление факторов, оказывающих негативное влияние на развитие детей, приводит, в свою очередь, к увеличению распространенности различных видов речевой патологии. Среди них одним из наиболее сложных и распространенных дефектов является общее недоразвитие речи. В настоящее время выделено четыре уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развитой фразовой речи с остаточными явлениями нерезко выраженных элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (Левина Р.Е., Филичева Т.Б.).

**Первый уровень речевого развития** характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Достаточно часто при описании речевых возможностей на этом уровне встречается термин «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и их сочетания - звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («пока» - плохой, «кока» - петушок, «утя» -

рука, «тяда» - дядя, «мяся» - мячик и т.п.). Слова и их заменители – звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При их воспроизведении ребенок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая звукослоговую структуру слова. Иногда лепетное слово совершенно не похоже на свой оригинал, поскольку ребенок в состоянии передать лишь некоторые просодические особенности его произношения – ударение, количество или последовательность слогов, интонацию и т.д. («ая» - зайчик, «нотя» ножка). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («аляль» - кукла, мишка, «тена» - кофта). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств родного языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними. Например, слово «бика», произносимое с разными интонацией и жестами обозначает «машинка», «едет», «бибикает». Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию паралингвистических средств: жестов, мимики, интонации.

**Второй уровень речевого развития** определяется как начатки общеупотребительной речи. Характерной особенностью этих детей является более высокая речевая активность. Отличительной чертой служит появление в речи двух-трех, а иногда даже четырехсловной фразы: «Тота да мясь» - Тетя дала мяч; «котя пи мако» - кошка пьет молоко; «дем куять» - идем гулять; «уяния мика а пой» - уронила мишку на пол. На первый взгляд подобные фразы могут показаться совершенно непонятными, однако детальный анализ образцов речи указывает на использование, наряду с аморфными словами, слов с явно выраженными категориальными признаками рода, лица, числа и даже падежа. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их: «мога саи» - много шариков, «де дидит кука» - где сидит куклаол, «зета веды» - желтое ведро, «пыгай масик» - прыгант мальчик и т.д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития, тем не менее, может правильно согласовать члены предложения по грамматическим категориям («тидит туде» - сидит на стуле). Однако более распространены случаи ошибочного грамматического оформления слов наряду с трудностями понимания и употребления как простых («на», «в», «под», «за»), так и сложных предлогов («из-за», «из-под», «через», «между»). Приведем несколько образцов, иллюстрирующих эти трудности: «митка изит туй» - мишка лежит на стуле, «тутла пая а кават» - кукла упала под кровать, «зяя мять ат каф» - взяла мяч из шкафа, «катата кафи» - выкатился из-под шкафа и т.д.

По сравнению с предыдущим уровнем, наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, прилагательных, глаголов, появляются некоторые числительные, наречия и т.д.

Однако недостаточность морфологической системы языка, в частности, словообразовательных операций разной степени сложности, значительно обедняет возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных,

существительных со значением действующего лица («зая хвофт» - заячий хвост, «асел» - пошел, вышел, ушел, «кася йиса – рисовая каша и т.п.). Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. По-прежнему встречается многозначное употребление слов, множественные семантические их замены.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому «перебору» названий увиденных событий и предметов.). Приведенные данные ярко иллюстрируют бедность детских высказываний, общую тенденцию к перечислению непосредственно воспринимаемых предметов и действий. Заметная недостаточность грамматического строя языка еще более усиливается при усложнении речевого материала или необходимости использовать такие слова и словосочетания, которые ребенок редко употребляет в быту.

**Третий уровень речевого развития** характеризуется развернутой фразовой речью с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Их структура может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов предложения, например: «котолая убилает» - уборщица; «зайка пыгает гойки и безит везде» - заяка прыгает с горки и бежит везде; «Вова игает игуски, а Тата игает» - Вова играет в игрушка, а Татта играет с куклой. В высказываниях детей появляются не только трех-четырёх-, но и пятисложные слова («аква~~и~~юм» аквариум, «таталли~~ст~~» - тракторист, «вадапа~~в~~од» - водопровод, «зади~~г~~айка» - зажигалка). Вместе с тем в речи детей полностью отсутствуют слова-звукоподражания, лепетные слова-фрагменты, обозначающие различные части речи, диффузные и аморфные слова-корни и т.п.

По сравнению с предыдущим уровнем в самостоятельной речи заметно сокращение числа ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Состояние импрессивной стороны речи существенно улучшается. Дети хорошо понимают не только названия предметов, действий, ряда признаков, но начинают подмечать те изменения, которые привносятся в слово приставкой, суффиксом, окончанием. В связи с этим ребенок с третьим уровнем ОНР использует практически все части речи, правильно выстраивая их грамматические отношения в наиболее распространенных и частотных речевых ситуациях.

Однако специально подобранные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с **я**сика» - взяла из ящика, «тли вед~~ё~~лы» - три ведра, «ко~~ё~~бка **л**езит под стула» - коробка лежит под стулом, «нет **ко**личная **п**алка» - нет коричневой палки, «писит лама~~ст~~ел, **ка**сит лучком» - пишет фломастером, красит ручкой, «**л**ожит от **то**я» - взяла со стола и т.п.). Таким образом, можно констатировать, что формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием ярко выраженных грамматических ошибок.

В диагностическом плане важной особенностью речи ребенка с третьим уровнем речевого развития являются особенности его словообразовательной деятельности. Известно, что дети с первым-вторым уровнями речевого развития не могут овладеть словообразовательными навыками и умениями (Р.Е. Левина). Лишь с переходом на третий уровень речевого развития дети обретают ограниченную возможность

ориентировки в морфемной структуре слов, улавливая те смысловые изменения, которые привносятся в слово такими элементами, как суффикс, префикс. Такие изменения приводят, в первую очередь, к некоторому улучшению качества понимания значений многих слов, и в частности, - так называемых «производных» слов (т.е. образованных от других слов путем суффиксации, префиксации и т.д.). В собственной речи дети справляются с образованием уменьшительно-ласкательных форм существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названием некоторых профессий, приставочных глаголов и т.д., соответствующих наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост – хвостик, нос – носик, учит – учитель, играет в хоккей – хоккеист, суп из курицы – куриный и т.п.»). В то же время дети не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватной интерпретации (т.е. объяснения) этих слов. В своих ответах дети неполно или неверно раскрывают значение слова, поскольку не могут в полной мере опираться на анализ его словообразовательной структуры: «выключатель – *ключит свет*», «уборщица – *которая ведро*», «виноградник – *он садит*», «печник – *печка*» и т.п. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются в речи детей при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети зачастую не могут адекватно понять и выполнить саму задачу словообразования и потому часто подменяют словообразование словоизменением (вместо «ручище» - «руки», вместо «воробыха» - «воробьи» и т.п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его неким ситуативным высказыванием (вместо «велосипедист» - «который едет велосипед», вместо «мудрец» - «который умный, он все думает»). В тех же случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным действиям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы («строит дома - *домник*», «палки для лыж - *палные*»), пропуски и замены словообразовательных аффиксов («*тракторил* – тракторист, *читик* – читатель, *абрикоснын* - абрикосовый» и т.п.), грубое искажение звукослоговой структуры производного слова («свинцовый - *свитеной, свицой*»), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («гороховый – *горохвый*, «меховой – *мехный* и т.п.»). Наряду с указанными затруднениями, типичным проявлением общего недоразвития речи служит невозможность полноценного переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. Так, например, дети, умеющие образовывать названия детенышей хорошо известных в бытовом плане животных («кошка – котенок, волк - волчонок»), не справляются с аналогичной словообразовательной операцией на материале названий других, более редких животных («моржонок – *маленький морж*, пингвиненок – *пингвиник*, олененок - *олек*» и т.п.). Эти трудности прослеживаются даже на материале таких, казалось бы, несложных форм, как существительные с уменьшительно-ласкательным значением: «*куклика* – куколка, *ящѐк* – ящичек, *сапогик* – сапожок и т.п.». Как показали современные исследования, недостаточность развития словообразовательных процессов является неотъемлемым компонентом в структуре такого дефекта, как ОНР, и самостоятельно не преодолевается с увеличением возраста детей. Более того, при отсутствии своевременной коррекционной работы недоразвитие словообразовательной деятельности детей препятствует полноценному развитию не только лексического строя языка, но и всей речевой коммуникации в целом и, в дальнейшем, может оказать негативное влияние на качество школьного обучения.

Недостаточность лексического строя языка детей на данном уровне не ограничивается ошибками в словообразовании. Типичным является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо «одежда» - «*пальты*», «*кофнички*»(кофточки), «мебель» - «*разные столы*», «посуда» - «*миски*», вместо «паровоз запыхтел» - «*пайовоз гудит*», «снег серебрится» - «*снег белый*» и т.п.). Приведенные примеры еще раз доказывают, что словарный запас детей с третьим уровнем речевого развития достаточен лишь для повседневной бытовой ситуации, тогда как «выход» за ее пределы демонстрирует существенные пробелы в лексическом строе языка. Так, подробное специальное обследование позволяет установить незнание детьми названий частей тела человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных (копыта, вымя, грива, бивни), наименований профессий (машинист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгают), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (носорог, бегемот, жираф, морж, дятел, соловей, тетерев, щука, сом, паук, гусеница, червяк) и т.п. Сохраняется тенденция к множественным лексическим заменам («нора» - «*дыра*», «кастрюля» - «*миска*», «нырнул» - «*купался*»). Анализ образцов речи детей позволил определить группы лексических ошибок:

- смешение названий предметов, схожих по внешним признакам и проявлениями (половник – *ложка*, альбом – *книга*, майка - *рубашка*);
- смешение названий предметов, сходных по назначению (кресло – *стул*, диван – *кровать*, чемодан - *сумка*);
- смешение названий действий, сходных по назначению (рыть – *копать*, готовить – *варить*, пришивать - *шить*);
- смешение названий предметов, ассоциируемых по ситуации применения (грабли – *лопата*, душ – *водичка*, вагон - *поезд*);
- замена названий частей предмета (обложка, страницы – *книга*, кабина, кузов - *машина*);
- замена названий признаков названием предмета (овощной – *из овощи*, резиновый – *резина*, бумажный - *бумага*);
- замена видовых понятий родовыми и наоборот (насекомые – *жуки*, розы – *цветочки*, игрушки - *машинки*);
- замена названий предметов ситуативными высказываниями, включающими названия действий (умывальник – *чтобы мыть*, светильник - *которая гореть*, нора – *она там спит*).

Эти и подобные им ошибки свидетельствуют о том, что дети с третьим уровнем речевого развития используют многие слова в неточном, а именно, расширенном и диффузном значении. При этом в характере лексических замен часто прослеживается определенная закономерность: заменяющими словами являются те, которые наиболее упрочены, закреплены в речевой практике детей.

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем ОНР отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Их возможности в составлении рассказов, пересказов становятся выше, нежели чем у детей со вторым уровнем речевого развития. Так, в самостоятельной речи дети уже используют не только простые распространенные предложения, но иногда – и сложные, могут передать основное содержание короткого текста. Но, в то же время недостаточная сформированность связной речи проявляется весьма ярко и в детских диалогах, и в монологах. Об этом свидетельствуют трудности

программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи ребенка с III уровнем ОНР являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение логико-временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности сопряжены с низкой степенью самостоятельной активности ребенка при составлении рассказа, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Наряду с этими ошибками, иллюстрирующими затруднения в программировании самостоятельных высказываний, речь детей характеризуется бедностью и однообразием используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети, в основном, используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений часто допускаются грубые ошибки, связанные с нарушением их структуры (пропуски, перестановки членов предложения), с использованием предлогов (например, замена, отсутствие сложных предлогов). Часто встречается неправильно оформление связей и отношений слов внутри фразы и нарушение синтаксических связей между предложениями. В самостоятельных высказываниях весьма распространены лексические замены, о которых говорилось ранее.

Можно говорить об отсутствии у детей навыков контроля и оценки своей связной речи. Нередко в процессе самостоятельного высказывания ребенок неоднократно возвращается к ранее сказанному, прерывает мысль, не может удержать сюжетную линию повествования, сводит рассказ к простому перечислению объектов или их действий.

**Четвертый уровень речевого развития** характеризуется остаточными проявлениями нерезко выраженного недоразвития лексики, грамматики, фонетики и связной речи. Речь таких детей, на первый взгляд, производит вполне благополучное впечатление. Так, дети свободно общаются с другими людьми, пользуясь структурой не только простых, но, иногда, и сложных предложений. Эти дети довольно охотно вступают в диалог, могут самостоятельно задать несложные вопросы и вполне адекватно ответить на вопросы окружающих. У них нет грубых нарушений звукопроизношения, они пользуются наиболее употребительными грамматическими категориями и владеют некоторыми, наиболее продуктивными способами словообразования. Опираясь на вопросный план и помощь взрослых, могут составить несложный рассказ по картине или серии картин, описать предметы и игрушки. Лишь детальное углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет выявить остаточные проявления общего недоразвития речи.

Характерным диагностическим симптомом при недоразвитии речи IV уровня являются затруднения при воспроизведении слов сложного слогового состава и звуконаполняемости. По мере развития речи это явление постепенно сглаживается, но всегда обнаруживается, как только ребенок сталкивается с произнесением новой для себя и сложной звукослоговой и морфологической структурой слова (например, регулировщик, баскетболистка, велосипедистка, строительство и т.д.). При специальном обследовании у таких детей выявляется специфическое своеобразие в воспроизведении слов, имеющих сложную слоговую структуру. Это проявляется, в основном, не столько в нарушениях количества и последовательности слогов, сколько в их искаженной звуконаполняемости: шматматист – шахматист, физтутульник – физкультурник, пиждак – пиджак, комсонавт –

космонавт, гимнасты – гимнасты, качиха – ткачиха, вовощи – овощи, гинастерка – гимнастерка, дрискета – дискета и т.п. Для детей, имеющих ОНР (IV уровень), типична недостаточная внятность, выразительность речи, а также несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция. Все это в общей сложности оставляет впечатление «смазанности» речи. Незавершенность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен.

У них не наблюдается таких ярких нарушений звукопроизношения, как на предыдущем уровне; как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация отдельных звуков, некоторая нечеткость, смазанность произношения фонем позднего онтогенеза (р-рь, л-ль, ш-щ-ч, с-ц и т.п.).

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для детей с ОНР (IV уровень) характерны и отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно разнообразном предметном словаре дети могут неточно знать и понимать слова, обозначающие некоторых животных и птиц (павлин, пингвин, страус, кукушка), растения (малина, ежевика, кактус), названия разных профессий (пограничник, портниха, фотограф), частей тела человека и животных (веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива). В самостоятельной речи могут смешиваться видовые и родовые понятия (*креслы* - стулья, кресло, диван, тахта).

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова: нырнул – *купался*, зашила, пришила – *шила*, треугольный – *острый*, угольный и т.д. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (вместо «заяц шмыгнул в нору» - «*заяц убежал в дыру*»), вместо «Петя заклеил конверт» - «*Петя закрыл письмо*»), в смешении признаков (высокая ель – *большая*, картонная коробка – *твердая*, смелый мальчик – *быстрый* и т.д.). Грамотное обследование позволяет четко выявить трудности передачи детьми системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Дети с четвертым уровнем речевого развития плохо справляются с подбором антонимических пар в следующих случаях: бег – ходьба (*не бег*), жадность – щедрость (*не жадность, добрый*), радость – грусть (*не радость, злой*) и т.п. Совершенно недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением, таким, как: молодость, свет, горе и т.д. В этих случаях дети либо отказываются отвечать, либо добавляют к заданному слову частицу «не»: *немолодость, несвет, негоре* и т.д.

Недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее упроченные в речевой практике, дети с ОНР по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (ручище – *рукина, рукакища*; ножище – *большая нога, ноготища*; коровушка – *коровца*, скворушка – *сворка, сворченик*), наименований единичных предметов (волосинка – *волосики*, бусинка - *буска*), относительных и притяжательных прилагательных (смешной – *смехной*, льняной – *линой*, медвежий - *междин*), сложных слов (листопад – *листяной*, дырокол – *колитый*, пчеловод - *пчелын*), а также некоторых форм приставочных глаголов (вместо присел – *насел*, вместо подпрыгнул - *прыгнул*). Наряду с этими ошибками у детей наблюдаются существенные затруднения в понимании и объяснении значений этих и других

производных наименований: кипяtilьник – «чай варит», виноградник – «дядя садит виноград», писатель – «это Пушкин», танцовщик – «который тацует» и т.п. Подобные высказывания наглядно демонстрируют фрагментарность восприятия семантики слов и невозможность их адекватной интерпретации. Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что, в последствии, окажет безусловно негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

В большинстве случаев дети с четвертым уровнем речевого развития неточно понимают и употребляют пословицы, слова и фразы с переносным значением. Так, выражение «широкая душа» трактуется как «очень толстый», а фраза «на чужой каравай рот не разевай» интерпретируется буквально «не ешь хлеба». Схожие затруднения отмечаются и при предъявлении других пословиц и поговорок: «нельзя копать так» (не рой яму другому), «никого зайцев не поймал» (за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь).

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа (*в телевизере казали Черепашков нинзи*), некоторых сложных предлогов (*вылез из шкафа* – вылез из-за шкафа, *встал кола стула* – встал около стула). Кроме этого, нередко отмечаются нарушения в согласовании числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода (*в тетради пишу красным ручком и красным карандашом; я умею казать двумя пальцами*), единственного и множественного числа (*я дома играю с компьютером, машинки, еще игры и солдатиком*). Особую сложность для детей указанной категории представляют конструкции предложений с разными придаточными. При их построении ребенок может пропустить или заменить союз (*одела пальто, какая получше*).

Следующей отличительной особенностью речи детей на данном уровне является своеобразие их связной речи. По-прежнему затруднительным является передача логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т.д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют, преимущественно, короткие малоинформативные предложения. При этом рассказчику сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и проч. Приведенные ниже речевые фрагменты иллюстрируют множественные ошибки.

Пересказ сказки «Петушок и бобовое зернышко». *Жили были курочка и петушок. Он и заглоти кочку и не может. А курица побежала и говорит: «Дай маселца». А она не может, говорит: «Дай молока». Не дала. Побежала, потом говорит: «Дай траву». А он да, граблю. И петушок проглоти крошки и закричал.*

Пересказ рассказа Л. Толстого «Два товарища». *Шли два товарища. А тут на них прыгнул медведь. Этот влез на дерево, а этот – как умер. И медведь не съел. Только в него смотрел. И не съел. А на ухо сказал. Он сказал, что тот плохой. Потому что убежали плохие все.*

Охарактеризованная категория детей с общим недоразвитием речи имеет особые образовательные потребности, и остро нуждаются в комплексной квалифицированной психолого-педагогической помощи.

В настоящее время такая помощь может оказываться в рамках сложившейся в России системы оказания коррекционной помощи в учреждениях здравоохранения, образования и социальной защиты, а также в многочисленных новых типах негосударственных учреждений (коррекционные центры, консультационные центры, домашние детские сады и проч.).

Однако анализ научно-методического обеспечения коррекционно-образовательного процесса и многолетнее изучение деятельности этих учреждений позволил выявить **ряд несоответствий** между:

- современной научно обоснованной информацией о структуре и механизме нарушений, имеющих у детей с общим недоразвитием речи, и конкретной практической реализацией психолого-педагогических технологий в работе с такими детьми;
- между возрастающим числом детей, нуждающихся в коррекционной помощи, и недостаточно успевающим за этим темпом роста развитием системы учреждений и групп компенсирующего типа для данных детей на территории Российской Федерации;
- между острой потребностью в системном, всесторонне скоординированном подходе к обучению и воспитанию детей с ОНР разного возраста и некоторой организационно-содержательной рассогласованностью в деятельности соответствующих образовательных учреждений;

Выделенные противоречия во многом препятствуют спокойной, профессионально компетентной работе не только практических логопедов, но и специалистов районных, окружных, городских научно-методических центров. Они вынуждены сталкиваться с разными взглядами и научными позициями на обозначенную проблему, дифференцированно анализировать программные и учебно-методические материалы разных авторов, осуществлять выбор среди различных технологий проведения логопедического обследования и, соответственно, заполнения речевых карт и проч. Кроме того, обнаруживается элементарная недостаточность программно-методических материалов по работе с дошкольниками, имеющими, например, нерезко выраженный т.е. IV уровень общего недоразвития речи.

В современных условиях в свете реализации национальных интересов в области образования преодоление изложенных выше противоречий представляется остро необходимым. В связи с этим особенно актуальным является определение концептуального системного подхода к проблеме выявления и преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Данный подход нашел реализацию в учебно-методическом комплексе, включающем «Дидактические материалы по обследованию и развитию речи дошкольников», Программно-методические рекомендации «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», учебно-методическом пособии «Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты занятий» составленной коллективом авторов: д. пед.н., проф. Филичевой Т.Б., д.пед.н., проф. Чиркиной Г.В., д.пед.н., проф. Тумановой Т.В., а также, в перспективе, - специальной хрестоматии литературы для детей с нарушениями речи. Дидактические материалы представляют собой пособие, которое помогает логопедам, воспитателям, учителям и родителям правильно проанализировать состояние всех сторон речи ребенка и оценить, насколько эти показатели соответствуют возрастным

нормам. Важным отличием этого дидактического материала от аналогичных пособий является возможность его использования не только в диагностических целях, но и для коррекционно- педагогического воздействия при нарушениях речевого развития у детей.

Материалы другого издания – Программы - прошли не только многолетнюю апробацию в учреждениях по всей России, но, что очень важно – прошли внимательнейшую экспертизу. Важно отметить, что материалы Программы выстроены в полном соответствии с законодательными актами, действующими на территории Российской Федерации.

Материалы данной Программы, полностью соотносясь с образовательными стандартами в области дошкольного обучения и воспитания, в то же время, определяют и регламентируют специфику и своеобразие процессов педагогического воздействия в условиях учреждений (групп) компенсирующего типа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Содержание программных материалов опирается на принципы учета:

- особенностей и закономерностей речевого развития детей в условиях онто- и дизонтогенеза,
- научной обоснованности представлений о структуре дефекта и методах и приемах коррекционного воздействия;
- системности и преемственности логопедической работы с детьми разного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровней);
- комплексности коррекционной работы по преодолению недоразвития устной и предупреждению нарушений письменной речи и т.п.

Учебно-методическое пособие «Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты занятий» выстроено таким образом, чтобы, опираясь на материалы вышеуказанных изданий, позволить логопеду и другим специалистам наиболее грамотно спланировать темы, цели, задачи и содержание коррекционной работы с детьми, имеющими ОНР, в зависимости от возрастной категории дошкольников и состояния их речевых и языковых возможностей.

Материалы, представленные в данном учебно-методическом комплексе, содержат новейшие, научно-обоснованные данные о структуре, механизме и проявлениях общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, о путях и направлениях логопедической помощи детям с ОНР. Предлагаемое авторами научно-методическое обеспечение педагогического процесса является отражением системного подхода к планированию стратегии коррекционно-развивающего воздействия при общем недоразвитии речи. Ценность и значимость публикуемых материалов определяется их многолетней апробацией в дошкольных учреждениях (группах) компенсирующего типа (г. Москвы и различных регионов России).

Востребованность представленных материалов несомненна в свете острых практических и образовательных потребностей учителей-логопедов, студентов средних и высших учебных заведений, изучающих логопедию, а также слушателей федеральных, региональных и муниципальных образовательных учреждений по повышению квалификации специалистов в области образования, здравоохранения и социальной защиты.

#### **Литература:**

1. Виноградов В.В. Русский язык: учение о слове. 2-е изд. – М., 1972.
2. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.

3. Методическое наследие. Книга 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. П/ред. Л.С. Волковой. - М. Владос, 2007.
4. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников/ под.ред. А.М. Шахнаровича . – М., 1993.
5. Туманова Т.В. Нарушение процессов словообразования в устной и письменной речи (у младших школьников с общим недоразвитием речи). – М., 2005.
6. Филичева Т.Б. Туманова Т.В. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста. Программно-методические рекомендации. М. Дрофа 2010.
7. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. – М., 1999.

### **The modern approach to the problem of speech underdevelopment in childhood**

---

The article presents modern views on the general phenomenon of underdevelopment speech and the characteristics of its levels. Provides information about the conceptual systematic approach to the diagnosis and correction of general speech underdevelopment.

**Keywords:** speech and language underdevelopment, levels of speech underdevelopment, lexical and grammar problems, educational difficulties, educational system, new pedagogical technologies.

---