**Приложение № 2**

**Уровни речевого развития детей (по Р.Е.Левиной)**

1-й уровень речевого развития, характеризуемый в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания — звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов *(«тина», «сина»* — *«машина»).* При их воспроизведении ребенок сохраняет преимущественно корневую часть, грубо нарушая звукослоговую структуру слова. Иногда лепетное слово совершенно не похоже на свой оригинал, поскольку ребенок в состоянии правильно передать лишь просодические особенности его произношения — ударение, количество слогов, интонацию и т.д. *(«тутя»* — *«рука»).* Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке *(«киа»* — *«кофта», «свитер»* и т.д.). Характерной особенностью детей с 1 уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств 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 разной интонацией, обозначает *«машина», «едет», «бибикает»).* Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию паралингвистических (т.е. неязыковых) средств — жестов, мимики, интонации: вместо *«дай куклу»* ребенок говорит *«да»* и сопровождает лепетное слово жестом руки, указывающим на требуемую игрушку, вместо *«не буду спать»* произносит *«ни тя»,* отрицательно крутя головой и хмуря лицо и т.д. Однако даже эти аморфные звукокомплексы и слова с трудом объединяются в некоторое подобие лепетной фразы. Проиллюстрируем это положение образцом описания игрушки (машины), составленного по наводящим вопросам логопеда: *«Маня. Вика. Бика. Сены. Сены. Вика». («Маленькая. Машина. Едет. Колесо черное. Бибикает»).*

Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание даже некоторых простых предлогов *(«в», «на», «под»* и др.), грамматических категорий единственного и множественного числа *(«дай ложку»,* и *«дай ложки»),* мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на 1-ом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

2-й уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трех, а иногда даже четырехсловной фразы. *(«Да тена ника.»* — *«Дай желтую книгу.», «Де кася ися асом.»* — *«Дети красят листья карандашом.»* и т.д.) 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 словосочетании и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их: *«пять куких»* (пять кукол), *«синя каландас»* (синий карандаш), *«де юка»* (две руки) и т.д.

Такие ошибки, наряду с попытками использования уменьшительно-ласкательных форм, свидетельствуют о начальном этапе усвоения морфемной системы языка.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со 2-ым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: *«Утя ези а туи.»* — *«Утка лежит под стулом.»; «Асик ези таи.»* — *«Мячик лежит на столе.»* и т.д. Однако по-прежнему часть простых предлогов *(«на», «над», «за»* и т.д.) и сложные *(«из-за», «из-под», «через», «между», «около»)* вызывают затруднения в понимании, дифференциации и, естественно, употреблении.

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

Однако недостаточность морфологической системы языка, в частности, словообразовательных операций разной степени сложности, значительно обедняет возможности детей, приводя к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов (вместо *«вылил»* — *«не налил»),* относительных и притяжательных прилагательных (вместо *«грибной»* — *«грибы»,* вместо *«лисий»* — *«лиска»* и пр.), существительных со значением действующего лица *«молочница»* — *«где пьют молоко»)* и т.д.

Наряду с ошибками словообразовательного характера наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. По-прежнему встречается многозначное употребление слов и их семантические (смысловые) замены.

Речь детей со 2-ым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов. Так, может страдать произношение и различение большого количества фонем — до 16 — 20. При воспроизведении слов из двух-трех и более слогов дети нарушают их последовательность, переставляют местами, опускают или, наоборот, добавляют слоги, искажают их звучание *(«сипед»* — *«велосипед», «китити»* — *«кирпичи»).*

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. Например, составляя рассказ по серии сюжетных картинок *«Мишка и мед»,* Паша В. испытывал трудности при передаче их последовательности и содержания: *«Митя идя гыка. Идя по есу. Ези мед. Митя лез гыка. Итыт птеиы. Потом зяиа. Митя бези. Птеиы итыт». («Мишка увидел дырку (дупло). Идет по лесу. Лежит мед. Мишка залез к дырке. Летят пчелы. Потом жалят. Мишка бежит. Пчелы летят»).*

3-й уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов *(«в», «на», «под»* и *т.д.).* В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые (вместо *«встал из-за* стола» — *«встал из стола»* и т.д.). На данном уровне детям становятся доступны словообразовательные операции. Изучение данной категории детей показывает, что действительно имеет место положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими. Ребенок с общим недоразвитием речи 3-го уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы *(«горшок для цветка»* — *«горшочный», «человек, который дома строит»* — *«доматель»* и пр.), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо *«мойщик»* — *«мой-чик»;* вместо *«лисья»* — *«лисник»* и пр.). Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению зву-ко-слоговой организации производного (т.е. вновь образованного) слова, вместо *«нарисовал»* — *«са-явал»,* вместо *«мойщик»* — *«мынчик»* и т.д. Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Тенденция к множественным семантическим заменам по-прежнему сохраняется (вместо *«корзина»* — *«сумка»,* вместо *«перчатки»* — *«эти, на руки которые»* и т.д.).

Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры, например *«водопроводчик чинит водопровод»* — *«водопавотя тинит водовот», «экскурсовод проводит экскурсию»* — *«икусавод паводит икуси»* и т.д.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук и т.д. Таким образом, у ребенка с 3-им уровнем речевого развития операции звукослогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону. Например, Дима К. составил следующий рассказ по серии картин «Зимние развлечения»: *«Дети гуляли на дворе. А там снег. Взяли пальто, шапки, взяли эти, на руки которые. Мальчик катал, и этот тоже катал. Сделали неневики (снеговиков). Потом он на санков катал собаку. Нет, это не он, это другой. А другой на горке сидел, а потом здесь бегал (показывает рукой на картинку «каток»)».*

 Часто тяжелое нарушение речевого развития сочетается с рядом неврологических и психосопатических синдромов. У таких детей выражены нарушения памяти, внимания, восприятия, снижена работоспособность. Повышенная отвлекаемость сочетается у них с малой познавательной активностью, личной незрелостью, трудностями в обучении. У многих детей выявляются не резко выраженные двигательные нарушения. Они характеризуются изменениями мышечного тонуса, нарушениями равновесия, координации движения, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса. Им присущи неуверенность в выполнении дозированных движений, снижение скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности вызывают выполнение заданий по словесной инструкции, в выполнении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, ритмические движения.