

УДК 376  
ББК 74.5

## ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ У ДЕТЕЙ: РЕЧЕВАЯ НОРМА И ПАТОЛОГИЯ

Л. Б. Халилова, М. Т. Холод

**Аннотация.** В статье, основанной на использовании семантической теории референции, раскрываются актуальные аспекты генеза языкового значения у детей в норме, определяется роль языка в формировании их когнитивной деятельности, прослеживаются стратегии становления концептуальных представлений, формирующихся у ребенка в раннем детстве и получающих свое отражение в языке в качестве языковых смыслов. Одновременно с этим авторами статьи предпринята попытка объяснить, каким образом дети овладевают языком в том возрастном промежутке, когда его референциальная функция отступает на второй план. Особое место в работе отводится обсуждению вопросов, связанных с усвоением языковых значений детьми с недоразвитием речи, формированием у них возможностей семантического оперирования словом. В связи с этим уточняется характер и природа семантических нарушений, имеющих место в речевой продукции детей с недоразвитием речи, анализируется специфика их речевого поведения, протекающего при недостаточном участии языка.

**Ключевые слова:** языковая семантика, референциальное значение, концептуальные представления, операционные структуры, когнитивное развитие, семантические нарушения.

---

## PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF REFERENTIAL VALUES IN CHILDREN: SPEECH NORM AND PATHOLOGY

L. B. Khalilova, M. T. Kholod

**Abstract.** The article, based on the use of semantic theory of reference, reveals the actual aspects of the genesis of linguistic meaning in children, defines the role of language in the formation of their cognitive activity, traces the strategy of formation of conceptual ideas that are formed in early childhood and reflected in the language as linguistic meanings. At the same time, the authors of the article try to explain how children master language in that age interval when its referential function becomes a low priority. A special place in the work is devoted to the discussion of issues related to the assimilation of linguistic meanings by children with speech underdevelopment, the formation of their opportunities for semantic operation with the word. In this regard, the nature and nature of the semantic disorders that occur in the speech production of children with speech underdevelopment is clarified, and the specificity of their speech behavior that occurs with insufficient participation of the language is analyzed.

**Keywords:** language semantics, referential function, conceptual representations, operational structures, cognitive development, semantic violations.

---

**П**роблема изучения психических процессов, связанных с усвоением языкового значения, является, пожалуй, одной из главных задач когнитивной психологии. В этом же направлении соединяются ныне усилия нейропсихологов, психолингвистов, психофизиологов, специалистов области информатики, обнаруживающих попытку рассматривать феномен значения в качестве междисциплинарного теоретического конструкта.

Референтная теория значения, возникшая в недрах средневековой культуры, сосредоточила свое основное внимание на соотношении «знака» и объекта. Стремление к чрезмерному разграничению семантической структуры имен (их понятийное, сигнификативное содержание) и одновременно способность к денотации (обозначению) привело к расчленению логической семантики на теорию значения и теорию референции [1]. Определение истоков настоящей проблематики является специальной исследовательской задачей, решение которой в настоящее время нельзя признать окончательным.

Поскольку общее развитие теории референции определялось ее постоянной прагматизацией, в концептуальный аппарат данной теории вошли понятия коммуникативной установки говорящего, его интенции, коммуникативной организации высказывания, отношения к контексту.

Наряду с прагматической концепцией референции существует семантическая, номинативная и дейктическая концепции. Причем семантическая теория исходит из того, что референция обеспечивается значением, номинативная рассматривает ее через отношения именованного, дейктическая – через указание на предмет.

В наши дни пристальный интерес исследователей к проблеме понимания слов и идентификации объектов привел к бурному развитию психолингвистики и лингвистической семантики. При этом объектом анализа этих научных направлений являются средства, с помощью которых смысл кодируется в языке.

Настоящая статья, в основу которой положены идеи современного референциального подхода к вопросам языковой семантики, посвящена выявлению закономерностей усвоения детьми с недоразвитием речи инвариантных значений различных языковых единиц: от вполне конкретных – лексических, до весьма абстрактных – категори-

альных. Результаты наших наблюдений и экспериментальной проверки мы попытались связать с вопросами более глобального характера, такими, в частности, как генез языковых значений у ребенка, реализация коммуникативной и референциальной функций языка, определение его роли в формировании когнитивной деятельности ребенка. Переходя в процессе изложения материала с уровня конкретных языковых значений на уровень более общих построений, мы считаем необходимым дать целостное представление о той сложившейся в науке системе взглядов на семантику, которая наиболее полно соответствовала бы требованиям референциального подхода.

Изучая семантические процессы, динамично организуемые в когнитивной системе говорящего человека, исследователи приходят к пониманию того, что механизмы понимания и продуцирования речи не всегда поддаются точной характеристике, а тем более формализации и потому оказываются наиболее уязвимым звеном научного изучения. Обращаясь к новейшим для настоящего времени научным разработкам в области когнитивной психологии, мы приближаемся к познанию природы и сущности психических явлений, связанных с использованием языка, закономерностей становления смысловой сферы личности в онтогенезе, психологических предпосылок и механизмов ее аномального развития.

Усваивая язык, ребенок овладевает первичными значениями слов и выражений, активно наблюдая за тем, как взрослые называют окружающие его предметы и действия. При этом он, как известно, всеми возможными способами пытается подражать им. Первые связные тексты, моделируемые ребенком, – это конкретные высказывания о текущих событиях: ожидаемых или уже свершившихся. Анализируя образцы подобных текстов, Р. О. Якобсон обращает внимание на факт их поразительного сходства с грамматическими и лексическими упражнениями в руководствах по самостоятельному изучению иностранного языка. Представляя собой не что иное, как языковой тренинг, они закладывают основу для формирования монологического поведения ребенка [2, с. 90].

К сожалению, ни в одной из известных нам публикаций, раскрывающих вопросы речевого дизонтогенеза, мы не находим ссылок на наличие аналогичной способности, предполагающей использование свободной тренировки в

языковой референции у детей с отклонениями в развитии речевой функции. Складывается впечатление, что многие из них, несмотря на возраст, еще просто не созрели до потребности в речевом общении, их речевая продукция в силу этого носит, как правило, самый элементарный, весьма упрощенный характер. Несложные словесные комбинации, являющиеся результатом самостоятельного детского творчества, включают немало слов-звукоподражаний, которыми дети с речевой патологией пытаются обозначать знакомые им предметы и действия.

В исследованиях аномальной детской речи упоминается о ее номинативной функции и одновременно о том, что дети нередко заменяют в своих несложных по структуре речевых построениях названия действий названиями предметов. Выражая грамматическое значение действия, функционирующего по преимуществу в качестве сказуемого, они обнаруживают тенденцию к замене большинства предикативных слов одной неизменяемой застывшей глагольной формой, явно недостаточной для полного выражения необходимого содержания. Причем если в норме, обращаясь к явлениям референции, ребенок ориентируется на технику оформления языковых форм взрослыми, то в условиях патологического развития речевой функции, напротив, даже при наличии достаточного количества слов он практически не владеет технологией их комбинаторной реализации.

К трем – четырем годам нормально развивающийся ребенок, по существу, овладевает основными средствами языка. В его сознании «возникает сеть референциальных значений, которые на всю жизнь задают основу языковой классификации действительности» [3, с. 86]. Достаточно скоро он начинает понимать не только референции, но и более отвлеченные явления: определения новых слов, незнакомые ранее языковые модели. Подчеркнем, однако, что это возможно только на основе уже усвоенных ребенком значений и семантической реконструкции им подразумеваемой действительности.

В последующие годы референциальная функция языка, по мнению А. Д. Кошелева, отступает на второй план, оттесняемая более осознанными языковыми операциями: кодированием и декодированием текстов, не соотносясь явно и непосредственно с действительностью. «Однако, – утверждает автор, – не сле-

дует забывать, что сложившаяся к этому времени у человека разветвленная система языковых значений базируется на сети тех референциальных значений, которые сформировались в первые годы жизни. Причем эти базовые значения сохраняют свою самостоятельность, вычленимость в общей структуре значений, поскольку референциальную функцию языка человек использует постоянно» [3, с. 86].

Основываясь на референциальном подходе к анализу языковых значений, попробуем рассмотреть структуру концептуальных представлений действительности, получающих отражение в общей картине психического развития детей с нарушениями речи. Обращает на себя внимание тот факт, что в доязыковой период жизни ребенка с недоразвитием речи в его сознании не формируется, как это должно быть в норме, «первичное концептуальное представление» окружающей действительности, соответствующее структуре значения. Есть основание считать, что формирующаяся у ребенка с недоразвитием речи структура значения представлена ограниченной совокупностью перцептивных образов и минимальным количеством тех интерпретаций – гипотез, которые приписываются этим образам на основе знаний о них. Ограниченность концептуальных представлений в случаях дизонтогенеза речи препятствует, на наш взгляд, формированию той референциальной базы, с которой ребенок пытается соотносить звучащие вокруг него слова и выражения. Наблюдая за референциями окружающих его взрослых, он не всегда способен понять, что один и тот же вербальный знак соотносится с самыми разнообразными фрагментами действительности, имеющими похожие образы, но не всегда одинаковые интерпретации.

Ясно, что в процессе построения концептуальной картины действительности далеко не все потребности и желания такого ребенка получают соответствующее образное выражение, более того, возникновение вновь воспринятых образов может не вызывать новых ассоциативных реакций, эмоциональных откликов малыша на то или иное слово. Данное обстоятельство, на наш взгляд, заметно ограничивает его интерпретационные возможности, препятствуя формированию полноценных концептуальных представлений.

Если формирование первичных концептуальных представлений, не зависящих от языка,

происходит на этапе раннего, так называемого доязыкового периода, то дальнейшие четыре-пять лет своей жизни ребенок, по свидетельству многих специалистов, овладевает языком по принципу самонаучения.

Известно, что попытка объяснить, каким образом дети овладевают языком, предпринималась исследователями неоднократно. Наиболее заметным научным прорывом в этой области явилось стремление некоторых зарубежных авторов обосновать тот факт, что язык является врожденной универсальной способностью человека. Так, Н. Хомский объясняет способность ребенка генерировать грамматически правильные предложения его врожденной склонностью к языку, основанной на глубинной структуре (основной форме, содержащей значительную часть информации, необходимой для передачи смысла). Он не считает, что врожденной является некоторая система грамматики, но существует некая врожденная схема обработки информации и формирования абстрактных структур языка [4]. Подчеркнем, что сейчас мало кто сомневается в абстрактной сущности языка, однако сама форма абстракции все еще остается до конца не выясненной. В целом позиция Н. Хомского является детальной и весьма ценной парадигмой для построения когнитивной теории языка.

«Язык, – пишет Д. Слобин, – не обеспечивает, по нашему мнению, готовую “решетку” или призму, через которую ребенок воспринимает мир. Скорее, эта решетка создается в процессе развития интеллекта, то есть в результате действий ребенка в окружающей среде и интериоризации этих действий, создающих операциональные структуры» [5, с. 189]. Ученый аргументирует высказанные им предположения о первичности познавательных процессов по сравнению с возникновением начальных словоупотреблений, привлекая для этих целей многочисленный материал исследований в области речевого онтогенеза. При этом он неоднократно апеллирует к теории Хомского, подчеркивая тем самым, что «наши новые представления о детской речи... обязаны своим появлением трансформационной грамматике» [5, с. 86].

Блестящие исследования развития познавательных и языковых процессов, проведенные Ж. Пиаже и его коллегами, дают основание считать, что язык чаще отражает, а не определяет

когнитивное развитие. Полученные ими теоретические и эмпирические выводы показали, что источником языка может служить развитие у ребенка сенсомоторного интеллекта. «Язык согласуется со всем, что усвоено на уровне сенсомоторного интеллекта», – настоятельно повторяет ученый. В своих умозаключениях он исходит из того, что фактически уже при рождении у ребенка имеются «недифференцированные схемы», взаимодействующие с предметным миром и окружающими [6, с. 133]. Именно они становятся той базой, которая впоследствии и определяет развитие высших психических функций.

С целью создания целостного представления о путях развития референциального значения у ребенка, обратимся к истокам хорошо известного в рамках отечественной психологической традиции деятельностного подхода, наметившего для себя с самого начала своего существования принципиально новый путь изучения структуры детского вербального опыта.

В соответствии с представлениями Л. С. Выготского, усвоение значения идет в направлении от формирования «предметной отнесенности» к формированию «собственно значения» слова через усвоение его обобщающей функции, затем – категориального значения, благодаря которому оно усваивается как знак, обозначающий целую предметную категорию и относящий обозначаемый предмет к данной категории. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает сформулированное им положение о смысловом и системном развитии значения, являющееся вместе с тем положением о смысловом и системном развитии сознания, отражающим внешний мир посредством слова [7].

Значительный вклад в разработку методологии изучения данной проблемы внесли исследования известного отечественного нейропсихолога А. Р. Лурии. Основываясь на серии психологических опытов, он показал, что предметная отнесенность слова и его ближайшее значение формируются на протяжении первых лет жизни ребенка не сразу, а постепенно: «сначала в предметную отнесенность слова вплетаются какие-то внеречевые симпрактические факторы... которые позже перестают играть свою роль», затем «предметная отнесенность слова сама развивается и проходит процесс постепенной эмансипации от непосредственной симпракти-



ческой ситуации» [8, с. 63–64]. Только ко второй половине или концу второго года жизни ребенка «слово уже полностью эмансипируется от всех приходящих условий и получает свою стойкую предметную отнесенность» [8, с. 65].

Богатый теоретический и фактический материал, раскрывающий истоки развития референциальной структуры значения в онтогенезе, мы находим в исследовании А. П. Стеценко. Пытаясь постичь неоднозначный феномен «внезапного открытия» природы языка, она понимает значение слова как единство его вербальных и невербальных компонентов. Анализ ранних этапов онтогенетического развития ребенка и формирующихся при этом способов репрезентации действительности в его сознании позволил автору дифференцировать довербальные значения на операциональные и предметные, системы которых интенсивно развиваются в младенческом возрасте и составляют последовательные этапы развития значения как такового [9]. Психологический статус значения, как показывает научно-экспериментальный опыт ведущих специалистов в области речевого онтогенеза, состоит в том, что оно занимает промежуточное положение между мыслью и внешней формой слова. В связи с данным обстоятельством особый интерес для нашего исследования представляют процессы вхождения ребенка в «номинативное пространство языка», являющееся универсальным способом закрепления результатов его познания.

Анализируя динамику процесса наименования, А. М. Шахнарович говорит о том, что овладение значением есть не что иное, как постижение функциональных характеристик знака. На определенном возрастном рубеже, отмечает он, звуковая, материальная оболочка слова выступает для ребенка в качестве самостоятельного носителя значения. Постепенно образ предмета начинает сливаться с образом его звукового обозначения и на этой основе формируется предметная отнесенность слова, иначе говоря, название.

Усваивая значение, ребенок овладевает «связью означенного и знаковой формы, но в каждом конкретном случае деятельности он овладевает смыслом». Овладение значением, таким образом, возможно лишь на базе относительной инвариативности его смыслов. Обозревая некоторое «смысловое поле» языкового знака, ребенок переходит от него к значению

данного знака, от системы субъективных связей – к объективным [10, с. 10].

К началу школьного детства он выходит на новый уровень познания окружающего мира, основным способом постижения которого является речь, «вербально-логический вид научения» [11, с. 160]. Ведущим механизмом познания на данном этапе речевого онтогенеза становится язык, а главным приобретением ребенка – возможность не только моделировать, но и понимать различные речевые произведения. В школьном возрасте продолжается совершенствование лексико-семантической системы языка, осваивается его метафорическое и идиоматическое пространство: в активное употребление школьника попадает большое число фразеологических оборотов, языковых метафор, образных выражений. Референциальная функция начинает отступать на второй план, на смену ей приходят осознанные речевые операции, связанные формированием «концептосферы» взрослеющей личности, углублением «базовых в отражении окружающего мира концептов» [11, с. 160].

Что касается трудностей обучения языку, выступающих в качестве неизбежной составляющей данного периода, то они, по мнению Н. И. Жинкина, «возникают в значительной мере оттого, что в науке еще не достаточно ясно раскрыта структура языка и интеллекта. В постановке и решении этих проблем немалую роль играют исследования речевой патологии. В особенности существен учет семантического поля речи» [12, с. 27–28].

Обратимся к палитре семантических нарушений детей с недоразвитием речи, которая, по данным нашего экспериментального изучения, отличается особым многообразием. Их характеризует «незнание точного смысла слов, слабая дифференциация значений, неадекватное использование приемов прямой и косвенной номинации, сравнительно медленное усвоение функциональной общности, существующей между значениями многозначного слова, неумение пользоваться рациональными способами образования сложной омонимической модели, как, впрочем, и других лексико-семантических образцов» [13, с. 230]. Трудности семантического оперирования словом, в свою очередь, приводят к неправильному с точки зрения грамматических нормативов построению предложений, неадекватному употреблению в их составе лексических

единиц, устойчивому повторению словообразовательных и морфологических ошибок.

Следует иметь в виду, что «семантические нарушения, имеющие место в случаях речевой патологии, в значительной степени усиливаются в тех нередких для нашего языка случаях, когда смысловые границы конкретного слова оказываются предельно широки, а порой и вообще размыты. Более того, поскольку смысловая область слов имеет многочисленные переходные и пограничные зоны, постольку вероятность семантических рецидивов в ряде случаев оказывается весьма велика» [13, с. 231].

Многочисленные факты, полученные ныне психофизиологией, свидетельствуют о том, что словесные элементы обладают способностью объединяться множественными временными связями, образуя при этом, как отмечает Т. Н. Ушакова, вербальную сеть, «нечто вроде сплошной материи, где различные по семантике и фонетике слова находятся в разной степени взаимной удаленности или близости». Ее полноценное развитие создает основу, необходимую для формирования словесных понятий, обеспечивая говорящего качественно новым уровнем общения и отвлечения с помощью слова [14, с. 22].

Расстройства динамики функционирования когнитивно-семантических процессов, имеющие место у детей с речевой патологией, затрудняют активизацию вербальных структур, закономерно возникающую в норме под воздействием речевого сигнала. В результате подобных причин заметно нарушается избирательность множественных семантических связей, позволяющая им оперировать целым полем значений, осознавать семантику многозначного слова, использовать близкие и контрастные лексические единицы, определять способы их адекватной сочетаемости.

На основе системного изучения лексико-семантической сферы языка детей с недоразвитием речи, базирующегося на использовании референциального подхода, нами получены теоретически значимые данные о наличии у них выраженной незрелости сигнификативного ядра лексических значений слов, задержке становления семантических полей, проявляющейся в нарушении механизмов свободного ассоциирования, непрочности и нестойкости семантических корреляций.

Подчеркнем, что для значительной части популяции детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи «лексическое значение слова не является тем “ключом”, который открывает двери в безграничное пространство языковой семантики» [15, с. 102]. Вектор его направленности, как отмечает М. Т. Холод, исключительно избирателен и ориентирован в сторону измерения денотативной информации, обусловленной преобладанием у них наглядно-образного и конкретно-понятийного мышления, его обращенностью к миру реально воспринимаемых объектов внеязыковой действительности. Изучение глубины понимания детьми словесных значений обнаружило у большинства из них «наличие недостаточной включенности слова в систему семантических связей, что приводит к трудностям использования в речи вербальных средств, заметно снижает ценностный ранг лексического знака» [15, с. 145].

Нам представляется, что специально организованное коррекционное обучение языку детей с недоразвитием речи, основанное на широком использовании референциального подхода, позволит сформировать предпосылки для полноценного функционирования когнитивно-семантического механизма их языка, структурирующего лексический состав семантического поля, расширяющего границы и сферу употребления входящих в него вербальных единиц.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Куайн У.* Слово и объект. – М.: Логос, Практис, 2000.
2. *Якобсон Р.* Язык и бессознательное. – М.: Гнозис, 1996.
3. *Кошелев А. Д.* Референциальный подход к анализу языковых значений // Московский лингвистический альманах, вып. 1. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
4. *Хомский Н.* Язык и мышление. – М.: МГУ, 1972.
5. *Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
6. *Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. – М.: Прогресс, 1983. – С. 133–136.
7. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.
8. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.

9. *Стеценко А. П.* Психологическая структура значения и ее развитие в онтогенезе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1984.
10. *Шахнарович А. М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. Лексика. Семантика. Грамматика. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999.
11. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004.
12. *Жинкин Н. И.* Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972.
13. *Халилова Л. Б.* Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия. – М.: Экономика, 1997.
14. *Ушакова Т. Н.* Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЭР СЭ, 2004.
15. *Холод М. Т.* Особенности понимания речи детьми младшего школьного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – М., 2013.
4. Chomsky N. *Yazyk i myshlenie*. Moscow: MGU, 1972. (in Russian)
5. Slobin D., Greene J. *Psikholingvistika*. Moscow: Editorial URSS, 2003. (in Russian)
6. Piaget J. *Skhemy deystviya i usvoenie yazyka*. In: *Semiotika*. M.: Progress, 1983. Pp. 133–136. (in Russian)
7. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech*. Moscow: Labirint, 1996.
8. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie*. Rostov-on-Don: Feniks, 1998.
9. Stetsenko A. P. *Psikhologicheskaya struktura znacheniya i ee razvitie v ontogeneze. PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1984.
10. Shakhnarovich A. M. *Detskaya rech v zerkale psikholingvistiki. Leksika. Semantika. Grammatika*. Moscow: In-t yazykoznaneya RAN, 1999.
11. Sedov K. F. *Diskurs i lichnost: evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii*. Moscow: Labirint, 2004.
12. Zhinkin N. I. *Intellekt, yazyk i rech*. In: *Narushenie rechi u doshkolnikov*. Moscow: Prosveshchenie, 1972.
13. Khalilova L. B. *Semanticheskie narusheniya i puti ikh preodoleniya u detey s rasstroystvami rechi*. In: *Psikholingvistika i sovremennaya logopediya*. Moscow: Ekonomika, 1997.
14. Ushakova T. N. *Rech: istoki i printsipy razvitiya*. Moscow: PER SE, 2004.
15. Kholod M. T. *Osobennosti ponimaniya rechi detmi mladshego shkolnogo vozrasta s normalnym i narushennym rechevym razvitiem. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, 2013.

#### REFERENCES

1. Quine W. *Slovo i obyekt*. Moscow: Logos, Praxis, 2000. (in Russian)
2. Jakobson R. *Yazyk i bessoznatelnoe*. Moscow: Gnozis, 1996. (in Russian)
3. Koshelev A. D. *Referentsialnyy podkhod k analizu yazykovykh znacheniy. Moskovskiy lingvisticheskiy almanakh, vyp. 1*. Moscow: Shkola "Yazyki russkoy kultury", 1996.
4. Chomsky N. *Yazyk i myshlenie*. Moscow: MGU, 1972. (in Russian)
5. Slobin D., Greene J. *Psikholingvistika*. Moscow: Editorial URSS, 2003. (in Russian)
6. Piaget J. *Skhemy deystviya i usvoenie yazyka*. In: *Semiotika*. M.: Progress, 1983. Pp. 133–136. (in Russian)
7. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech*. Moscow: Labirint, 1996.
8. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie*. Rostov-on-Don: Feniks, 1998.
9. Stetsenko A. P. *Psikhologicheskaya struktura znacheniya i ee razvitie v ontogeneze. PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1984.
10. Shakhnarovich A. M. *Detskaya rech v zerkale psikholingvistiki. Leksika. Semantika. Grammatika*. Moscow: In-t yazykoznaneya RAN, 1999.
11. Sedov K. F. *Diskurs i lichnost: evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii*. Moscow: Labirint, 2004.
12. Zhinkin N. I. *Intellekt, yazyk i rech*. In: *Narushenie rechi u doshkolnikov*. Moscow: Prosveshchenie, 1972.
13. Khalilova L. B. *Semanticheskie narusheniya i puti ikh preodoleniya u detey s rasstroystvami rechi*. In: *Psikholingvistika i sovremennaya logopediya*. Moscow: Ekonomika, 1997.
14. Ushakova T. N. *Rech: istoki i printsipy razvitiya*. Moscow: PER SE, 2004.
15. Kholod M. T. *Osobennosti ponimaniya rechi detmi mladshego shkolnogo vozrasta s normalnym i narushennym rechevym razvitiem. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, 2013.

---

**Халилова Людмила Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор Кафедры логопедии Дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета

**e-mail:** malvamx@yandex.ru

**Halilova Ljudmila B.**, PhD in Education, Associate Professor, professor Speech therapy Department, Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

**e-mail:** malvamx@yandex.ru

**Холод Марина Тагировна**, кандидат психологических наук, доцент Кафедры анатомии, физиологии и клинических основ дефектологии Дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета

**e-mail:** malvamx@yandex.ru

**Holod Marina T.**, PhD in Psychology, Associate Professor, Anatomy, Physiology and Clinical Foundations of Defectology Department, Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

**e-mail:** malvamx@yandex.ru