**Курсовая работа**

**РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Содержание**

Введение

1. Понятие о лексике и ее развитие в онтогенезе

2. Современные представления отечественной логопедии о развитии лексики у детей

3. Характеристика лексической стороны дошкольников с общим недоразвитием речи

4. Логопедическая работа по развитию лексики дошкольников с общим недоразвитием речи

Библиография

**Введение**

Требования современной действительности предполагают наличие у детей грамотной, коммуникативной речи.

Для овладения такой речью необходимо развитие активного словаря. Активный словарь – это понимание значения слов и употребление их в речи.

Над этой проблемой работали Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина Р.И. Лалаева и др. Методики обследования разработаны Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой, Г.Р. Шашкиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Работы современных педагогов и психологов раскрывают особенности психофизического развития детей с ОНР.

Цели специального обучения обеспечиваются чётко продуманным решением ряда задач:

- усвоение элементарных теоретических сведений по фонетике, морфологии, синтаксису, орфографии, графике и пунктуации, подготавливающих к изучению систематического курса языка средней школы;

- обогащение речевой практики детей, развитие умений в сознательном использовании знаний по фонетике, грамматике и правописанию;

- овладение на этой основе способами моделирования.

Последовательность появления словообразовательных форм в детской речи определяется их семантикой, функцией в структуре языка.

Поэтому вначале появляются семантически простые, зрительно воспринимаемые, хорошо дифференцируемые словообразовательные формы. Так, например, прежде всего ребёнок овладевает уменьшительно- ласкательными формами существительных. Значительно позже в речи появляются названия профессий людей, дифференциация глаголов с приставками и другие, более сложные по семантике формы.

Таким образом, овладение словообразованием осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития.

На логопедических занятиях дети учатся рассказывать последовательно о воспроизводимых действиях, составлять простые рассказы по следам выполненной серии упражнений. В процессе обучения различным видам рассказов, описаний, проводятся упражнения в сравнении предметов.

Практическое усвоение грамматических категорий сочетается с умением составлять распространённые предложения, сравнивать, сопоставлять слова по их смысловому значению и грамматическим признакам (род, число, падеж).

Необходимо приучать детей повседневно использовать приобретённые речевые умения и навыки в самостоятельных связных высказываниях. Включаются специальные упражнения, направленные на развитие выразительности речи.

Актуальность настоящей темы в том, что у детей с ОНР недостаточно развит активный словарь.

Эти задачи могут решаться только в условиях специальной организации работы логопеда.

**1. Понятие о лексике и ее развитие в онтогенезе**

Словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явление, действие и признаки окружающей действительности.

Различают словарь активный и пассивный. Под пассивным словарем понимают возможность понимания слов, под активным – употребление их в речи. Уровень развития словаря определяется количественными и качественными показателями. Развитие словаря ребёнка тесно связано с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

С помощью речи, слов ребёнок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребёнка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера.

В логопедии термином онтогенез речи принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Проследить и понять, каким образом дети с нарушением развития речи овладевают системой языка со всем характеризующим многообразием лексико-грамматических и фонетических явлений; в какой последовательности усваивают лексико-грамматические единицы, их обобщённые и частные формы, операции с ними, - возможно только в том случае, если опираться на знание общих законов развития детской речи в норме.

А.Н. Гвоздев в своём уникальном исследовании «Вопросы изучения детской речи» выделил пути усвоения родного языка детьми.

Анализ первых отдельных слов при нормальном развитии речи показывает, что первые 3-5 слов ребёнка по своему звуковому составу очень близки к словам взрослого: папа, мама, дай.

Факты первых словесных проявлений ребёнка показывают, что лепечущий ребёнок первоначально «отбирает» из обращённой к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию.

Исследователи нормальной детской речи давно заметили, что начинающий говорить ребёнок не принимает трудных слов, что при усвоении детьми новых слов легче схватываются такие, как « ам-ам», «би-би», что ребёнок вместо труднопроизносимого слова вставляет лёгкое, «трафаретное».

Первые слова детей в онтогенезе характеризуются полисемантизмом: одно и то же звукосочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и они становятся понятными только благодаря ситуации и интонации. [3, с. 338].

Первые словесные сочетания. Первый шаг в развитии детской речи состоит в том, что ребёнок в одном высказывании объединяет два, а затем три слова.

Эти первые словосочетания либо заимствованы целиком из речи окружающих, либо являются творчеством ребёнка, на что указывает их оригинальный характер. Конструкция этих предложений и используемая детьми лексика свидетельствуют о том, что они «сочинены» самостоятельно, так как не имеют аналогов в речи окружающих, например: «акой бибику, я туда сядь» (открой машину, я туда сяду).

Слова, употребляемые детьми в первоначальных словесных комбинациях, используются ими в той форме, в какой они были извлечены из речи окружающих, без переструктурирования их в нужную грамматическую форму в связи с конструкцией своего собственного высказывания.

Употребление форм слов в том виде, в каком они были извлечены из речи окружающих, и комбинирование этих слов с другими такими же словами своего лексикона – основная закономерность этого этапа развития.

Примечательно, что в норме явление употребления слов в нерасчленённом на лексические и грамматические элементы виде длится так кратко по времени (не более 2 - 2,5 месяца), что остаётся незамеченным большинством исследователей детской речи.

Первые морфологически членимые формы слов. В речи появляются первые случаи словоизменения.

Так, у существительных появляются различные падежные окончания: для обозначения объекта действий через окончание – у; для обозначения места действия через окончание – е (-и); для обозначения лица, к которому направлено движение или действие, через окончания - е, -и; для обозначения множества предметов через окончание – ы; для обозначения части целого через окончание – а и некоторые другие.

У глаголов начинают употребляться окончания 3-го лица изъявительного наклонения (- ит, - ет), у существительных - суффиксы уменьшительности и ласкательности.

Таким образом, на определённом этапе развития ребёнок из глобального обозначения словом многих недифференцируемых им ранее ситуаций начинает различать, вычленять и обозначать грамматическим знаком одну - две из них.

При нормальном развитии речи процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале имеет характер резкого скачка. По данным А.Н. Гвоздева, вычленение морфологических элементов слов осуществляется в возрасте 1 года 10 месяцев – 2 лет одномоментно у многих разрядов слов. Однако общий лексикон не велик: в разряде существительных чуть более 100 слов, в разряде глаголов – 50, а в разряде прилагательных не более 25 слов.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребёнка об окружающей действительности. По мере того, как ребёнок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь (3, с. 340).

Л.С. Выготский отмечал, что первоначальной функцией речи ребёнка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения.

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчёркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним является неречевая, предметная деятельность самого ребёнка. Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащение словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком.

Вопросу развития лексики посвящено большое количество исследований, в которых данный процесс освещается в различных аспектах: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом.

Ранний этап формирования речи, в том числе и овладение словом, многосторонне рассмотрены в работах таких авторов, как Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова, Е.Н. Винарская, Д.Б. Эльконин и другие.

В конце первого начале второго года жизни ребёнка всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития по наблюдению М.М. Кольцовой, слова не разграничиваются друг от друга, ребёнок реагирует на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией.

На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). Далее формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребёнка развивается подражательность, многократный повтор нового слова, так называемые лепетные слова, состоящие из ударных слогов (собака – «бака», молоко – «моко»).

Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово - предложение». Слово ещё не обладает грамматическим значением.

Слова - предложения на этом этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (ляля, киса).

В дальнейшем, в возрасте 1,5 - 2 лет у ребёнка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). У ребёнка быстро начинает пополняться словарный запас и к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

Анализируя развитие значения слова в онтогенезе, Л.С. Выготский писал: «Речь и значение слов развивались естественным путём, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребёнка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» (Выготский. Л.С. Развитие устной речи // Детская речь. 1996. Ч.1.С. 51).

Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребёнок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его.

В возрасте 1,5-2 лет ребёнок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как это называется?».

Таким образом, сначала ребёнок получает знаки от окружающих его людей, а затем осознаёт их, открывая функции знаков.

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова.

Вначале значение слова аморфно, расплывчато, может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Например, слово кых может обозначать в речи ребёнка и кошку и всё пушистое (воротник, меховую шапку), и действие с предметом (хочу погладить кошку). Слово сопровождается определённой интонацией, жестами, которые уточняют его значение.

Известно, что слово имеет сложное по своей структуре значение. С одной стороны, слово является обозначением определённого предмета, соотносится с конкретным образом предмета. С другой стороны, слово обобщает совокупность предметов, признаков, действий. На значение слова оказывает влияние и связь с другими словами: унылая пора, весёлая пора, короткая пора.

Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации. Слово прекрасно может обозначать высшую степень похвалы, иронию, сарказм, издевку.

В качестве основных выделяют следующие компоненты значения слов (по А.Л. Леонтьеву, Н.Я. Уфимцевой, С.Д. Кацнельсону):

- денотативный компонент, т. е. отражение в значении слова особенностей денотата (стол – это конкретный предмет);

- понятийный, или концептуальный компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;

- коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову;

- контекстуальный компонент значения слова (холодный день, холодная вода в чайнике зимний).

Исследования показывают, что ребёнок сначала овладевает денотативным компонентом значения слова, т. е. устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением.

Понятийный словарь усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнивания, обобщения.

Постепенно ребёнок овладевает и контекстуальным значением слова. Так, ребёнок дошкольного возраста с большим трудом овладевает переносным значением слова, афоризмами.

По мнению Л.С. Выгодского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Однако только в подростковом возрасте созревают психические предпосылки, создающие основу образования понятий. Л.С. Выгодский выделил несколько этапов развития понятийного обобщения у ребёнка. Формирование структуры понятий начинается с «синкретических» образов, аморфных и приблизительных, а далее происходит этап потенциальных понятий (псевдопонятий). Значение слова, т. о. развивается от конкретного к абстрактному, обобщённому.

Обогащение жизненного опыта ребёнка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объёма словаря и его прироста, т. к. существенные индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

По данным Е.А. Аркина, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями:

1 год – 9 слов,

1 г. 6 мес. – 39 слов,

2 года – 300 слов,

3 г. 6 мес. – 1100 слов,

4 года – 1926 слов.

По данным А. Штерна,

к 1,5 годам насчитывается около 100 слов,

к 2 годам – 200 - 400 слов,

к 3 годам – 1000 -1100 слов,

к 4 годам – 1600 слов,

к 5 годам – 2200 слов.

По данным А.П. Гвоздева в словаре 4 - х летнего ребёнка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц.

По мере развития мышления ребёнка, его речи лексика не только обогащается, но и систематизируется. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле - это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков.

Организация лексической системности у маленьких детей и взрослых происходит по-разному. У маленьких детей объединение слов в группы происходит преимущественно на основе тематического признака (например, собака – конура, помидор – грядка). Взрослые же чаще объединяют слова, относящиеся к одному понятию (собака – кошка, помидор – овощ).

А.И. Лаврентьева, наблюдая становление лексико-семантической системы у детей от 1г. 4мес. До 4 лет, выделяет 4 этапа развития системной организации детского словаря.

На первом этапе словарь представляет собой набор отдельных слов (20 - 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

В начале второго этапа словарный запас начинает быстро увеличиваться. Вопросы о названии окружающих предметов и явлений свидетельствуют о том, что в сознании ребёнка формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. А.И. Лаврентьева определяет этот этап как ситуативный, а группы слов - ситуационные поля.

В дальнейшем ребёнок начинает осознавать сходство определённых элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует третий этап формирования лексической системы, который определяется, как тематический этап.

Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии (большой – маленький, хороший – плохой).

Противопоставление «большой – маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных (длинный – маленький, толстый – маленький), а противопоставление «хороший – плохой» - все варианты качественно - оценочных прилагательных (злой – хороший).

Особенностью четвёртого этапа развития лексической системы в онтогенезе является преодоление этих замен, а так же возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребёнка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых.

Развитие лексической системности и организация семантических полей находит своё отражение в изменении характера ассоциативных реакций.

На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5 - 8 лет Н.В. Серебряковой выделены следующие этапы организации семантических полей.

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля. Ребёнок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов - реакций преобладают названия окружающих ребёнка предметов (собака - мяч). Лексическая системность не сформирована. Значение слова включается в значение словосочетаний (собака – лает).

Второй этап – усваиваются смысловые связи слов, значительно отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих обратную, ситуативную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определённые образы: дом – крыша. Семантическое поле ещё структурно не организовано, не оформлено.

Третий этап. Здесь формируется понятие, процессы классификации. Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями, которого являются группировки и противопоставления.

Таким образом, в норме развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие ещё не усвоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушение разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте.

**2. Современные представления отечественной логопедии о развитии речи детей с общим недоразвитием речи**

Впервые научное объяснение общему недоразвитию речи было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой) в 50-60-е гг. ХХ в.

В этот период была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая, прежде всего целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

Известная клиническая классификация и психологическая типология не удовлетворяли требованиям специальной педагогической практики. Новое психолого-педагогическое решение данной проблемы было представлено в разработке оригинальной педагогической классификации, позволяющей теоретически обосновать и реализовать единую форму фронтального обучения детей с различными нарушениями речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой стороне речи.

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, дефекты произношения и фонемообразования, аграмматизмы. Речевое недоразвитие выражается у детей в различной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развёрнутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвёртый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой.

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует, т.к. состоит из звукоподражаний, аморфных слов – корней. Свою речь дети сопровождают мимикой и жестами. Однако она остаётся непонятной для окружающих.

Отдельные слова, которыми дети пользуются, неточны по звуковому и структурному составу. Дети одним названием обозначают различные предметы, объединяя их по сходству отдельных признаков, вместе с тем один и тот же предмет в разных ситуациях они называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов.

Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказывать о каком-либо событии, дети произносят отдельные слова, иногда одно-два искаженных предложения.

Небольшой запас слов отражает предметы и явления, непосредственно воспринимаемые через органы чувств. При глубоком недоразвитии преобладают корневые слова, лишенные флексий.

Пассивный запас слов шире активного; создаётся впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Неговорящие дети не воспринимают грамматических изменений слова. Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода, не понимают значения предлогов.

Звуковой состав одного и того же слова непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова, нарушена. На уровне лепетной речи звуковой анализ недоступен, задача выделения звуков часто непонятна сама по себе.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают. Запас слов становится более разнообразным. Дети пользуются местоимениями, простыми предлогами и союзами. Возникает возможность рассказать с помощью простых предложений о знакомых событиях.

Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы – в инфинитиве, ошибки наблюдаются в употреблении числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи редко и не согласуются в предложении с другими словами. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав остаётся неточным.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь становится развёрнутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет. Дети пользуются простыми распространёнными предложениями из трёх – четырёх слов. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передаётся. Звуковая сторона речи на данном уровне более сформирована, дефекты произношения касаются чаще шипящих и сонорных.

Четвёртый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

Этиология общего недоразвития речи может быть различна. Нередко причиной ОНР является слабость акустико-гностических процессов, т.е. при сохранном слухе наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков.

Общее недоразвитие речи часто возникает вследствие нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определённых отделов центральной нервной системы.

Общее недоразвитие речи может быть вызвано и социальными причинами (многоязычие, косноязычие, воспитание ребёнка глухими взрослыми), так же физической ослабленностью ребёнка, недоношенностью, частыми заболеваниями. В этих случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех остальных случаях ОНР является признаком органического поражения центральной нервной системы.

По данным Е.М. Мастюковой, дети с общим недоразвитием речи могут быть условно разделены на три основные группы:

с моторной алалией;

с недоразвитием речи церебральноорганического генеза;

с неосложнённым вариантом общего недоразвития речи.

Для всех детей с общим недоразвитием речи характерны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Основные двигательные умения и навыки у детей с ОНР сформированы недостаточно, движения ритмично не организованы, снижены двигательная память и внимание.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой (1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

У детей, вошедших во вторую подгруппу уровень сформированности логических операций ниже возрастной нормы. Речевая активность снижена, дети демонстрируют ограниченный объём кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей третьей группы целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Для дошкольников, вошедших в четвёртую группу, характерно недоразвитие логических операций, познавательная активность низкая, контроль над правильностью выполнения задания отсутствует.

В работе «Сравнительное психолого – педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью» Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо (1991) представили результаты исследования психических функций.

При зрительном опознании предмета в усложнённых условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определёнными трудностями, они проявляли неуверенность, допускали ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функций внимания показывает, что дети быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения, при этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьёзные проблемы на пути их развития и обучения.

У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики – общей, мелкой, артикуляционной и мимической.

Таким образом, мы можем сказать, что понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, выборе подходящих коррекционных мероприятий. Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Данные психолого-педагогической диагностики у детей с ОНР позволяют определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приёмы коррекции.

**3. Характеристика лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи**

Нарушения формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии, дизартрия, задержка речевого развития и др.).

Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения [9, с. 223-224].

Бедность словаря проявляется, например, в том, что дошкольники с ОНР даже шестилетнего возраста не знают многих слов:

названий ягод (клюква, ежевика, земляника, брусника),

цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра),

диких животных (кабан, леопард),

птиц (аист, филин),

инструментов (рубанок, долото),

профессий (маляр, каменщик, сварщик, рабочий, ткачиха, швея),

частей тела (бедро, стопа, кисть, локоть),

частей предмета (манжета, фара, кузов) и др.

Многие дети затрудняются в актуализации таких слов, как:

овца, лось, ослик, грач, цапля, стрекоза, кузнечик, перец, молния, гром, валенки, продавец, парикмахер.

Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У дошкольников с ОНР выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников (узкий, кислый, пушистый, гладкий, квадратный и др.).

В глагольном словаре дошкольников с ОНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.).

Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др.

Нарушение формирования лексики у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с ОНР многообразны [9, с. 225].

В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других - проявляется слишком узкое понимание значения слова.

Таким образом, понимание и использование слова носит еще ситуативный характер.

Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящихся я к одному семантическому полю.

Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось - олень, тигр - лев, грач - сорока, сорока - галка, ласточка - чайка, оса - пчела, дыня - тыква, лимон - апельсин, ландыш - тюльпан и др.).

Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены:

высокий - длинный, низкий - маленький, узкий - маленький, пушистый - мягкий.

Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированных признаков величины, высоты, ширины, толщины [9, с. 227].

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет - идет, воркует – поет).

Наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков:

а) смешения слов у детей с ОНР осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения: миска - метла, тарелка - кружка, чайник - стакан, графин - бутылка.

б) замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные: сарафан - фартук, фонтан - душ, майка - рубашка;

в) замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации: каток - лед, вешалка - пальто;

г) смешения слов, обозначающих часть и целое: воротник - платье, паровоз - поезд, кузов - машина.

д) замена обобщающих понятий словами конкретного значения: обувь - ботинки, посуда - тарелки, цветы - ромашки;

е) использование словосочетаний в процессе поиска слова: кровать - чтобы спать, щетка - зубы чистить, юла - игрушка крутится;

ж) замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными: открывать - дверь, играть - кукла, или наоборот, замена существительных глаголом: лекарство - болеть, кровать - спать, самолет - летать.

Случаи смысловых замен отмечаются у детей с ОНР и в школьном возрасте. Особенно стойкими являются замены глаголов: кует - молотит, гладит утюгом – проводит утюгом, купает — моет.

Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные - с другой, а также выделять оттенки значений [11, с. 126-127].

Характерной для детей с ОНР является вариативность лексических замен, что свидетельствует о большей сохранности слухового контроля, чем произносительных, кинестетических образов слов. На основе слуховых образов слов ребенок пытается воспроизвести правильный вариант звучания слова.

У детей с нормальным речевым развитием процесс поиска слова происходит очень быстро. У детей с ОНР, в отличие от нормы, этот процесс осуществляется очень медленно, развернуто, недостаточно автоматизировано.

При реализации этого процесса отвлекающее влияние оказывают ассоциации различного характера (смысловые, звуковые) [11, с. 230]. Нарушения развития лексики у детей с ОНР проявляются и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов.

О несформированности семантического поля у детей с нарушениями речи говорит и количественная динамика случайных ассоциаций.

Даже к 7 - 8 годам у детей с речевой патологией случайные ассоциации являются очень распространенными, доминирующими, хотя с возрастом их количество уменьшается.

У детей же с нормальным речевым развитием к 7 - 8 годам случайные ассоциации оказываются единичными.

У детей с ОНР имеются особенности и в динамике синтагматических ассоциаций. У детей с нормальным речевым развитием резкое увеличение синтагматических реакций происходит к 6 годам.

К 7 годам наблюдается такое же резкое снижение их количества. У детей с нарушениями речи резкое увеличение синтагматических реакций наблюдается к 7 годам, что, вероятно, связано с задержкой формирования грамматического строя речи.

Итак, у детей 5 - 7 лет с ОНР происходит как бы параллельное увеличение синтагматических и парадигматических ассоциаций, в то время как у детей с нормальным речевым развитием отмечается противоположная закономерность после 6 лет: резкое увеличение парадигматических и значительное уменьшение синтагматических ассоциаций.

Таким образом, у детей с ОНР отмечается задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой. Организация семантических полей у детей с ОНР имеет специфические особенности, основными из которых являются следующие: ассоциации у детей с речевой патологией в большей степени, чем у детей с нормальным речевым развитием, носят немотивированный характер. Наиболее трудным звеном формирования семантических полей у детей с нарушениями речи является выделение центра семантического поля и его структурная организация.

Формирование лексической системности, семантических полей проявляется не только в характере вербальных ассоциаций, но и в особенностях классификации слов на основе семантических признаков.

Так, при выполнении задания «найти лишнее слово в ряду слов» (например, в ряду слов яблоко, свекла, груша, апельсин) у детей с нормальным речевым развитием не возникает затруднений.

Что касается детей с ОНР, то даже выполнение заданий на группировку слов, семантически далеких, вызывает у некоторых из них определенные трудности. Так, например, в задании «назвать лишнее слово из серии тигр, тарелка, кошка» Света М. (6 лет) называет лишним слово тигр, так как он не в доме, а в цирке. Женя С. лишним называет слово тигр, «так как все это дома, а тигр в лесу».

Еще больше трудностей возникает у дошкольников с ОНР при группировке семантически близких прилагательных.

Так, дети с ОНР часто допускают ошибки при выборе лишнего слова из серии: короткий, длинный, маленький (короткий); высокий, маленький, низкий (низкий); круглый, большой, овальный (овальный); тяжелый, длинный, легкий (тяжелый). Указанные примеры свидетельствуют о неточном понимании значений слов короткий, длинный, высокий, низкий, о трудностях группировки на основе существенного признака. Это подтверждает несформированность семантических полей, недостаточное развитие умения сравнивать слова по их значению.

Самые большие трудности вызывает у детей с ОНР группировка глаголов. Дети с ОНР часто выбирают неправильно лишнее слово в таких, например, сериях слов: подбежал, вышел, подошел (подошел); стоит, растет, сидит (сидит); идет, цветет, бежит (идет или бежит).

Эти данные свидетельствуют о несформированности структуры значения глаголов, о невозможности выделить общие признаки при группировке глаголов.

Отношения антонимии и синонимии характеризуют отношения внутри семантического поля. В связи с этим изучение антонимии и синонимии позволяет выявить особенности организации ядра семантического поля, точность значения слова.

Выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточного объема словаря, сформированности семантического поля, в которое включено данное слово, умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку.

Эти задания успешно выполняются лишь при условии активности процесса поиска слова противоположного или одинакового значения. Правильный поиск слова осуществляется лишь в том случае, когда у ребенка сформирован и систематизирован определенный синонимический или антонимический ряд [3, с. 154].

По определению О.С. Ахмановой, «антонимы - это слова, имеющие в своем значении качественный признак и поэтому способные противопоставляться друг другу как противоположные по значению».

Если дети с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам, то у дошкольников с ОНР выявляются ошибки при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов.

У детей с ОНР наблюдается при этом разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Вместо антонимов дети с ОНР подбирают:

а) слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (день - вечер, быстро - тихо);

б) слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (быстро - медленнее, медленный; горе - весело; высоко- низкий; далеко - ближе);

в) слова - стимулы с частицей не (брать - не брать, говорить - не говорить);

г) слова, ситуативно-близкие исходному слову (говорить - петь, смеяться, высоко - далеко);

д) формы слова – стимула (говорить - говорит);

е) слова, связанные синтагматическими связями со словами - стимулами (поднимать - выше);

ж) синонимы (брать - отнимать) [5, с. 155-156].

Таким образом, у дошкольников с ОНР системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы. Можно выделить целый комплекс трудностей, которые приводят к неправильному выполнению заданий:

- трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;

- недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения;

- недостаточная активность процесса поиска слова;

- несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;

- неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;

- ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

Одной из сложных проблем речевого онтогенеза является проблема формирования синонимии. Синонимы (равнозначные слова), по определению О. С. Ахмановой, - это те члены тематической группы, которые принадлежат к одной и той же части речи и совпадают по значению и употреблению.

Дошкольники шестилетнего возраста в большинстве случаев правильно подбирают синонимы к хорошо знакомым им словам, допуская лишь единичные ошибки.

В то же время все дети с речевой патологией того же возраста допускают ошибки при подборе синонимов. В большом количестве случаев дети отказываются от ответа.

Дошкольники с нормальным речевым развитием часто актуализируют несколько синонимов на одно слово - стимул (боец - солдат, воин, рыцарь; улица - проспект, переулок), что свидетельствует о начале усвоения многозначности слова.

Дети с ОНР, как правило, воспроизводят только по одному синониму на слово - стимул (боец - солдат, улица - проспект).

При этом наблюдается разнообразный характер ошибок. Вместо синонимов дети с ОНР воспроизводят:

а) семантически близкие слова, часто ситуативно-сходные (парк - зоопарк, праздничный - весенний, улица - дорога);

б) слова, противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей не (огромный - маленький, верный - не верный);

в) слова, близкие по звучанию (здание - создание, парк - парта);

г) слова, связанные со словом - стимулом синтагматическими связями (улица - красивая);

д) формы исходного слова или родственные слова (боец - бой, праздничный - праздник, радостный - радостно) [4, с. 160].

В заданиях на подбор синонимов у детей с речевой патологией выявляются те же трудности, что и при подборе антонимов: ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, осуществлять сравнение значений слов на основе единого семантического признака.

Объяснение значения существительных обобщающего характера дошкольниками осуществляется с использованием следующих способов:

- перечисление слов, входящих в семантическое поле. Например: «Овощи - это помидоры, огурцы». Этот способ определения значения называется конкретизацией;

- определение значения слова через описание местонахождения денотата. Например: «Овощи - в огороде растут»;

- описание внешних признаков денотата: длины, величины, аромата, вкуса, указание на то, из чего сделано. Например, мебель - сделано из дерева;

- определение значения через называние функций денотата. Например: «Посуда – из нее можно есть; посуда – предназначено для того, чтобы варить и есть»;

- объяснение значения через подведение под обобщенное, более глобальное представление (без указания на дифференциальные признаки). Например: «Цветы – это растения»;

- истинное объяснение значения слова с указанием семантического поля и дифференциальных признаков слова, отличающих его от других слов данного семантического поля. Например: «Дерево — большое растение со стволом»;

- описание частей денотата. Например: «Дерево - это ствол с листьями» [9, с. 250].

Анализ способов определения слова позволяет выделить те семантические признаки, которые включаются детьми в структуру значения слова и на которые дети, прежде всего, ориентируются при объяснении значения слова. Это и есть те дифференциальные признаки, на основе которых осуществляется поиск слова в процессе его употребления. Можно выделить две группы таких признаков.

I группа - денотативные признаки. В эту группу можно включить ситуативные признаки денотата (его местонахождение), внешние признаки, непосредственно свойственные денотату, функциональные признаки денотата.

II группа – лексико-семантические признаки, обусловленные связями слова, местом слова в лексической системе, семантическом поле. Эта группа может включать соотнесение слова с общим понятием без указания дифференциальных признаков, а также выделение семантического поля с указанием дифференциальных признаков, т. е. Истинную дефиницию [9, с. 251].

При сравнении способов объяснения значения слова детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием выявляются различные способы определения слова, что свидетельствует о различной структуре значения слова у этих детей. Дети без нарушений речи при объяснении значения слова используют денотативные признаки лишь в небольшом количестве случаев. В то же время у детей с ОНР использование денотативных признаков при определении слова является доминирующим способом объяснения.

Существенные различия наблюдаются в стратегии, основанной на выделении ситуативных признаков денотата: у детей без нарушений речи этот способ используется лишь в единичных случаях, у детей с ОНР составляет почти четвертую часть всех ответов. Стратегия объяснения значения слова через описание внешних, несущественных признаков денотата у детей с ОНР отмечается в 9 раз чаще, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Таким образом, при объяснении значения слова дети с ОНР преимущественно используют денотативные признаки, что свидетельствует об их преобладании в структуре значения даже обобщающих слов.

Лексико-семантические признаки используются при объяснении значения слова лишь небольшим количеством детей с ОНР. Дети же с нормальным речевым развитием используют эти признаки в преобладающем большинстве случаев.

При определении конкретных существительных дошкольники 6 лет используют следующие способы объяснения:

- объяснение значения слова через обобщающее понятие, но без указания на дифференциальный признак. Например: «Яблоко - это фрукт»;

- определение слова через обобщающее понятие, но с указанием некоторых дифференциальных признаков. Например: «Свекла - это красный овощ»;

- объяснение значения слова с помощью описания функционального признака денотата. Например: «Тарелка — на ней едят»;

- определение слова через описание внешних признаков денотата. Например: «Яблоко – на деревьях растет», «Яблоко - круглое».

Однако соотношение этих способов объяснения у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием оказывается различным [9, с. 255].

Таким образом, у всех дошкольников шестилетнего возраста при объяснении значений конкретных существительных преобладает способ описания с помощью родового понятия, т. е. имеет место соотнесение данного слова с определенным семантическим полем, но при этом дифференциальные признаки не указываются. Использования дифференциальных признаков, характеризующих точное значение слова, у детей с ОНР не отмечается вовсе. У детей с нормальным речевым развитием этот способ объяснения значения слова уже имеет место.

Дети с ОНР объясняют значение слова через функциональный признак денотата. В то же время дети с ОНР чаще используют описание внешних, несущественных признаков предмета.

Усвоение лексических значений и грамматических способов выражения различных отношений дает возможность более широкого использования самостоятельных высказываний детей. С этой целью проводятся специальные занятия по формированию разговорной и описательной речи. Основой для организации речевой практики детей служат практические действия с предметами.

Составляя предложения по описанию различных действий, по содержанию картин, дети подготавливаются к умению связно рассказывать об увиденном. Разнообразные приемы, и способы обучения детализируют в соответствии со структурой дефекта.

**4. Логопедическая работа по развитию лексики дошкольников с общим недоразвитием речи**

Формирование речи у детей с её недоразвитием строится с учётом закономерностей развития фразовой речи в норме. Задача заключается не только в том, чтобы научить детей пользоваться определёнными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения.

В программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной «Коррекционное обучение и воспитание детей пятилетнего возраста с ОНР» содержание обучения представлено в соответствии с тремя его периодами [14, с. 125].

В первый период занятия по развитию лексико-грамматических средств языка логопед проводит два раза в неделю, во второй - три раза, в третьем - четыре.

Содержание коррекционного обучения включает следующие задачи.

В первый период обучения:

- развитие понимания устной речи;

- подготовка к овладению диалогической формой общения;

- практическое усвоение способов словообразования (уменьшительный суффикс существительных и приставки глаголов);

- усвоение сочетаний притяжательных местоимений существительными;

- образование глаголов повелительного наклонения;

- составление простых предложений по вопросам.

Первый период обучения: «Осень», «Овощи и фрукты», «Сад-огород», «Сезонная одежда - обувь», «Посуда», «Продукты питания», «Птицы, звери, их детеныши».

Во второй период обучения:

- практическое образование относительных прилагательных;

- согласование прилагательных с существительными в роде и числе;

- изменение повелительного наклонения глаголов 3-го лица единственного числа;

- употребление предлогов: в, на, под, из;

- совершенствование навыка ведения диалога.

Второй период: «Зима», «Новогодний праздник», «Семья», «Мебель», «Наш город», «Наша улица», «Профессии», «Транспорт», «Весна», «Сад -огород».

В третий период обучения:

- образование глаголов с помощью приставок;

- образование относительных прилагательных;

- образование притяжательных прилагательных;

- образование прилагательных с помощью ласкательных суффиксов;

- согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;

- употребление предлогов: к, от, с;

- составление разных типов предложений.

Третий период: «Весна», «1 Мая», «Лето», «Сад - огород», «Школа», «Наш дом», «Наша улица», «Наш город», повторение ранее пройденных тем.

В программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» приводится планирование фронтальных занятий с детьми шестилетнего возраста по формированию лексико-грамматических средств языка [14, с. 126-127]. Помимо программ обучения и воспитания детей с ОНР существуют общеизвестные авторские рекомендации по развитию лексико-грамматических средств языка.

Н.С. Жукова предлагает развивать лексико-грамматические средства языка в соответствии с поэтапным формированием устной речи. В основе лежит обучение дошкольников составлению предложений, виды которых постепенно усложняются [6, с. 69].

Это усложнение синтаксической конструкции опирается «на закономерности развития фразовой речи у детей в норме». На каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учета формы нарушения речи (алалия, дизартрия, задержка речевого развития и т.п.) с целью развития понимания обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Л.Н. Ефименкова в книге «Формирование речи у дошкольников» предлагает методические приемы по формированию фразовой и связной речи в соответствии с уровнями общего недоразвития речи, дает краткую характеристику речевых процессов детей с различными уровнями развития [5, с. 112].

Для детей 1 уровня характерна лепетная речь (и даже она может отсутствовать). У детей, имеющих зачатки речи, активный словарь состоит из лепетных слов, звукоподражаний и общеупотребительных слов. Структура слов нарушена. Пассивный словарь шире.

Коррекционная работа предполагает уточнение и расширение словаря, развитие слоговой структуры слов, формирование фраз (простое двусоставное предложение), большое внимание уделяется формированию понимания грамматических форм.

Для детей II уровня характерна структурно нарушенная фраза. Активный словарь беден, состоит из самых употребительных в быту слов. Предлоги дети не используют, произношение многих слов искажено.

Работа над словом начинается с уточнения, расширения и активизации словаря, дети знакомятся со словоизменением и словообразованием.

Словарь обогащается антонимами. Основной задачей на данном этапе является формирование фразовой речи: развитие структуры предложения, его грамматического и интонационного оформления.

Переход от простого двусоставного нераспространенного предложения к распространенному идет постепенно [5, с. 113-114].

У детей III уровня фразовая речь в целом сформирована, остаются элементы аграмматизма в виде неправильного употребления числа существительных и прилагательных в косвенном падеже, неправильного употребления существительных и прилагательных в сочетании с числительными. Остается несформированной связная речь.

На данном этапе продолжается работа над структурой предложения и его грамматическим оформлением. Основной задачей является формирование связной речи. Для формирования лексико-грамматических представлений у дошкольников необходимо:

- четкое деление функций между воспитателем и логопедом (логопед знакомит детей с грамматической категорией, воспитатель ведёт занятия по особой системе с учетом лексических тем);

- при планировании и проведении логопедических занятий акцент делать на изучаемой грамматической категории;

- при подготовке занятий не ставить задачу ограничить лексико -грамматический материал одной темой, исключить лексическую замкнутость, словарь расширить без ограничений;

- установить последовательность в изучении лексико-грамматических тем в соответствии с физиологическими и психолого - педагогическими особенностями формирования речи при общем недоразвитии. Все методические пособия учитывают уровень речевого развития ребенка с ОНР, рекомендации выстраиваются в соответствии с программой коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР, учитываются принципы системности, комплексности, закономерности онтогенетического развития, индивидуальные особенности детей [5, с. 115].

Таким образом, в отечественной логопедии существует достаточно большой теоретический, практический и методический материал, касающийся изучения и развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР. В существующих программах обучения и воспитания детей с ОНР подробно описаны содержание и структура фронтальных занятий по развитию лексико-грамматической стороны речи.

**Библиография**

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.; Просвещение, 1981.

2. Баранов М. Т. Русский язык. – М.; Просвещение, 1987.

3. Баранов М. Т., Костяева Т.А., Прудникова А.В. Русский язык. – М.; Просвещение, 1993 -289 с.

4. Васильева С.А. Рабочая тетрадь по развитию речи дошкольников. – М., 2002. -120 с.

5. Волкова Л.С. Логопедия. – М.; Просвещение,1989.-528 с.

6. Виноградов В.В. Русский язык: учение о слове.- М., 1972.

7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.;1996.

8. Выготский Л.С. Вопросы изучения детской психологии. Спб.,1997.

9. Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л.А. Пособие по русскому языку. – М.; Просвещение,1977. – 272 с.

10. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Обследование грамматического строя речи.

М.; Владос -2002.

11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.; 1961.

12. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. С.;1990.

13. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. ( Дневник научных наблюдений).- С.,1981.

14. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.,2001.

15. Дефектология. Научно – методический журнал. № 4 – 2001.(стр. 68.)

16. Дефектология. Научно – методический журнал. № 5 -2004.(стр. 34.)

17. Дефектология. Научно – методический журнал. № 2 – 1991.(стр.74.)

18. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.; - 1981.

19. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.- Екатеринбург.; АРТ ЛТД,1998.

20. Ковшиков А.А. Экспрессивная алалия. – М.: Институт общегуманитарных исследований, -2001.

21. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. – М.; 1976.

22. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи дошкольников. – СПб.: Союз, 1999.

23. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Изд. – во «СОЮЗ»,2001. – 224 с.

24. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): Учебное пособие. – СПб.: Изд – во «СОЮЗ»,2001. – 191 с.

25. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.,1975.

26. Лепская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.,1997.

27. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред.Л.П. Федоренко и др. – М.: Просвещение,1984.

28. Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Р.Е. – М.;1967.

29. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации формалалии(1963) // Хрестоматия по логопедии в 2 тт.Т 2. / под ред.Л.С. Волковой и В.И.Селиверстого, - М.; Владос,1997.

30. Панова Е.А. Русский язык: Учебное справочное пособие / Е.А. Панова,А.А. Позднякова. – М.: ООО «Изд. – во Астрель»,2004. - 462 с.

31. Парамонова Л.Г. Стихи для развития речи, - СПб.: КАРО,ДЕЛЬТА,БИНОМ,2004. – 208 с.

32. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Лениздат; Издательство « Союз», 2001. – 240с.

33. Панова Е.А., Позднякова А.А. Русский язык: Учеб.- справ. пособие. – М.: ООО «Изд. – во АСТ», 2004. – 462 с.

34. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников./ под ред. А.М. Шахнаровича, - М.,1993.

35. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Книга для учителя. – М.,2002.

36. Серебрякова Н.В. Сравнительный анализ формирования семантический полей у дошкольников с нормальным и нарушенным развитием. СПб.;1995.

37. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев:1981.

38. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980.

39. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В.Учителю о детях с нарушениями речи. – М.;1976.

40. Справочник школьника. 1 - 4 : Русский язык. / под ред. Соболевой. М.:АСТ – ПРЕСС, 2002.-576 с.

41.Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Сост. Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения.- СПб.: Детство – пресс.2001.

42. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. – СПб.;1994.

43. Ушакова Т.Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. -1970, №6 –с.8 -11.

44. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества // Вопросы психологии. – 1969, № 1 .

45. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. воспитание и обучение. – М.: Гном и Д.2000.

46. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. / О. Е. Грибова, Т.П. Бессонова,Н.Л. Ипатова и др. – М.:Просвещение,1992.

47. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. -М.: Гуманит.изд. Центр ВЛАДОС,2000. – 240 с.

48. Цейтлин С.Н. Детские словообразовательные инновации. Л.,1986.

49. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб.,1997.

50. Шаховская С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией /Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н.Шаховской // Расстройства речи и методы их устранения. – М., 1975.

51. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. –М.,1999.

52. Шахнарович А.М., Негневицкая Е.И. Язык и дети. М.,1981.

53. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. – М., 1990.

54. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. –М.,1976.

55. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками М., 2003.

56. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у дошкольников.- М.,1999.

57. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи.- М.,1991.

58. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте.- М.,1969.

59. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., БессоноваТ.П. Учителю о детях с нарушениями речи.-М.,1994.

60. Якобсон Р. Избранные работы. – М.,1985.