

Е. А. Печенкина **E. A. Pechenkina**
Москва, Россия Moscow, Russia

**РАЗЛИЧИЯ
В ПРЕДПОСЫЛКАХ
ВЕРБАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ
У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**DIFFERENCES
IN PRECONDITIONS
OF VERBAL
COMMUNICATION AMONG
NON-SPEAKING JUNIOR
PRESCHOOL AGE CHILDREN**

Аннотация. В статье рассматривается проблема дифференциации предпосылок вербальной коммуникации у младших дошкольников с отсутствием общеупотребительной речи, включенных в образовательную инклюзивную модель. Представлен модифицированный вариант методики дифференциальной диагностики моделирования коммуникативных, игровых ситуаций, что является валидным инструментом, позволяющим оценить степень сформированности речезыковых функций. На основе анализа результатов экспериментального исследования определены основные диагностические критерии дифференциации предпосылок вербальной коммуникации у неговорящих детей. Дано сравнительное описание и оценка степеней сформированности предпосылок коммуникативно-речевого развития на основе персонифицированного подхода. Количественно-качественный анализ результатов позволил нам определить три степени развития речезыковой компетенции детей с учетом выделенных направлений и предпосылок (параметров) вербальной коммуникации. Различия в предпосылках рече-

Abstract. The article deals with the problem of differentiation of preconditions of verbal communication among non-speaking junior preschool children in the educational inclusive model. The author presents a modified variant of the method of differential diagnostics of modeling communicative game-based situations, which is a valid instrument of assessment of the level of formation of verbal linguistic functions. Based on the analysis of experimental research, the article defines the main diagnostic criteria of differentiation of preconditions of verbal communication among non-speaking children. The article contains a comparative description and assessment of the levels of formation of preconditions of communicative-verbal development on the basis of the personified approach. A qualitative-quantitative analysis allowed the author to single out three levels of development of verbal linguistic competence of the children corresponding to the distinguished areas and preconditions (parameters) of verbal communication. The differences between the preconditions in the non-speaking children of the junior preschool age are presented in the form of a "diagnostic profile". These specific fea-

вой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с отсутствием общеупотребительной речи представлены в виде «диагностического профиля». Обозначенные особенности должны быть учтены педагогами, реализующими специальные индивидуально ориентированные программы коррекционно-развивающей работы, что позволит совершенствовать умения, навыки и жизненные компетенции у детей данной категории, для дальнейшей успешной социализации.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика; вербальная коммуникация; дошкольная логопедия; младшие дошкольники; дети с нарушениями речи; нарушения речи; персонализированный подход; средства коммуникации; инклюзивное образование; инклюзия; неговорящие дети.

Сведения об авторе: Печенкина Елена Анатольевна, аспирант, кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет.

Место работы: учитель-логопед образовательного проекта «Инклюзивная молекула», Московская технологическая школа № 1540.

Контактная информация: 127055, д. 38.

E-mail: elena-pech@mail.ru.

Актуальность. В содержании образования лиц с отсутствием общеупотребительной речи предпочтение отдается не академическому компоненту, а формированию жизненных компетенций, которые «позволяют достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обес-

© Печенкина Е. А., 2018

tures should be taken into account by the pedagogues realizing special individual-centered programs of rehabilitation-educational work, which would make it possible to develop the habits, skills and life competences in the children of the given category for their further successful socialization.

Keywords: differential diagnostics; verbal communication; preschool logopedics; junior schoolchildren; children with speech disorders; speech disorders; person-centered approach; means of communication; inclusive education; inclusion; non-speaking children.

About the author: Pechenkina Elena Anatol'yevna, Post-graduate Student, Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University.

Place of employment: Teacher-logopedist of the Educational Project "Inclusive Molecule", Moscow Technological School No 1540.

Россия, Москва, ул. Новослободская,

печивают включение в жизнь общества». Одной из значимых, важных жизненных компетенций является способность к общению, обеспечиваемая владением средствами вербальной коммуникации [1; 2; 7; 11].

Грубое нарушение речевой коммуникации препятствует полноценному формированию мен-

тальной (познавательной) деятельности, становлению некоторых сторон личности, а также значимых для формирующейся личности стремлений и потребностей [6].

Коммуникативно-речевое развитие является первым видом социальной активности, важнейшим фактором, который позволяет ребенку успешно адаптироваться в обществе, ведущим видом человеческой деятельности, направленной на познание и оценку самого себя посредством взаимодействия с другими людьми [18].

В специальной литературе имеется множество указаний на полиморфность контингента младших дошкольников с отсутствием общеупотребительной речи, у которых имеются *специфические нарушения формирования речи* (отсутствие вербальной речи, полное или недостаточное понимание обращенной речи, неинтонированные вокализации); *нарушения сенсорно-интегративных функций и интеллектуальной деятельности* (снижение уровня слухового внимания, нарушения зрительно-пространственного восприятия, повышенная инертность психических процессов и другие); *нарушения социальной коммуникации* (отсутствие инициативы в общении, избирательные контакты, интровертные реакции) [2; 3; 8; 9; 16; 17; 19].

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем коррекционно-развивающей работы является включение детей с отсутствием общеупотребительной речи в инклюзивное образовательное пространство. Инклюзивное образование — гибкое, открытое, динамичное, учитывающее потребности всех детей. В процессе инклюзивного образования система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему: «Цель инклюзивного образования — создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребенка, обучающегося в инклюзивной группе» [12, с. 65].

В настоящее время в педагогике персонифицированный подход трактуется как особая форма организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий обучающихся, а также как средство построения индивидуального образовательного маршрута [5; 19]. Уже сегодня можно утверждать, что персонифицированный подход к логопедической работе с неговорящими детьми отвечает современным социальным вызовам, способствует эффективному преодолению насущных противоречий в общем инклюзивном и специальном образовании; тем более актуальным он представляется в области диагностики неговорящих детей младшего дошкольного

возраста. Исследования в этой области показывают вариативную корреляцию речезыковых возможностей детей с двигательными, пространственно-ориентировочными, эмоционально-волевыми и коммуникативными нарушениями (С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович, Р. И. Лалаева, О. С. Орлова, Е. Ю. Рау, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова и др.). При этом исследования такого рода направлены на персонализацию индивидуального диагностического профиля, за счет учета вариативных и комбинированных компонентов в структуре дефекта у детей с нарушениями речи дают основания для последующей оптимизации общих и частных алгоритмов коррекционно-развивающего воздействия.

Таким образом, в результате анализа специальной литературы и практики образования выявлены несоответствия и противоречия:

– между указанием на различия среди неговорящих детей младшего дошкольного возраста в плане сформированности предпосылок вербальной коммуникации и отсутствием критериев дифференциальной диагностики в данном направлении;

– необходимостью дифференцировать и персонифицировать содержание коррекционно-развивающих работ по формированию средств коммуникации у обучающихся данной категории и

недостаточной изученностью «индивидуального диагностического профиля» предпосылок вербальной коммуникации у неговорящих детей в младшем дошкольном возрасте (3—5 лет).

Следовательно, проблема изучения предпосылок невербальных и доступных вербальных средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность. С этой целью в 2015—2016 годах в рамках образовательной инклюзивной программы в специальных учреждениях ЮЗАО (Юго-Западного административного округа) города Москвы был организован констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 50 детей с отсутствием общеупотребительной речи. В соответствии с целью исследования и вышеуказанными противоречиями были сформулированы его задачи.

1. Модифицировать существующие методики для реализации цели констатирующего эксперимента.

2. Выделить направления и критерии дифференциальной диагностики «безречия» детей младшего дошкольного возраста в плане сформированности предпосылок вербальной коммуникации.

3. Разграничить состояние средств коммуникации как предпосылок к речевому общению у невер-

бальных детей по выделенным критериям.

4. Выделить типологические группы обучающихся данной категории детей, значимые для дифференциации коррекционно-развивающей работы в рамках образовательной инклюзивной программы.

В целях реализации первой задачи мы *проектировали диагностическую, логопедическую среду*, в которой целесообразно было использовать сочетания традиционных и инновационных методов.

К инновационным диагностическим приемам мы отнесли интегративную полисенсорную (речевую, визуальную, акустическую, тактильную) среду, а также комплекс упражнений, направленный на анализ подражательной и речедвигательной активности по методике работы с неговорящими детьми, разработанной Т. Н. Новиковой-Иванцовой, в нашей модификации [14]. Информационно-компьютерные технологии были представлены аппаратными методами исследования нейромоторной координации и слухового восприятия с помощью аудиопсихофонологического метода Альфреда Томатиса и компьютерной программы «Interaction Metronom». При обследовании нейромоторных навыков нами были использованы задания на ритмические совмещения движений рук и ног в положении

сидя и стоя, причем учитывались скорость, темп, ритмичность и самоконтроль.

Обследование проводилось в виде динамических наблюдений за ребенком и в форме моделирования вызывающих у него эмоциональный подъем коммуникативно-игровых ситуаций. Ценность игровых методов заключается в возможности полимодального воздействия на различные компоненты речезыковой системы. Кроме того, игра является основной формой общения дошкольников, в которой складываются межличностные отношения и коммуникативные способности детей. Игровые ситуации разработаны на основе умения подражать, а также полорелевых интересов детей, которые позволяют учитывать гендерное поведение дошкольников [4; 9; 10; 11; 19].

Экспериментатор моделировал 4 коммуникативные ситуации, которые максимально соответствуют жизненным реалиям, подталкивают к диалогу в соответствующих моментах общения и стимулируют речевую активность ребенка.

1. Рассматривание персонального альбома. Ребенку предлагают рассмотреть семейные фотографии и задают вопросы: «Кого ты видишь? Кого ты обнимаешь? Кого ты любишь? Кого целуешь?»

2. Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками (заводные

игрушки; шагающая и танцующая кукла; машина, издающая звуки и движущаяся), сенсорно-интегративной доской.

3. Коммуникативно-речевая игра на подражательные реакции с речевыми и двигательными стимулами: «Веселые ручки», «Эхо».

4. Сюжетно-ролевые игры «Прятки» («Кого (что) ты прячешь?»), «В супермаркете» («Что ты покупаешь?»), «На кухне» («Что ты моешь?»).

Ситуации коммуникации моделировались последовательно. Продолжительность применения каждой модели взаимодействия с ребенком зависела от его желания, но не превышала 10 минут. Последовательность диагностических процедур подчинялась единой линии изучения общих коммуникативных возможностей

и конкретных речезыковых навыков.

В результате анализа полученных данных нами выделены основные диагностические направления дифференциальной диагностики безречия детей младшего дошкольного возраста в плане сформированности предпосылок вербальной коммуникации (см. табл. 1):

- коммуникативно-речевое развитие;
- сенсорно-интегративные возможности;
- социально-коммуникативное развитие.

В рамках реализации **третьей задачи** исследования нами определены три группы детей по степени сформированности предпосылок вербальной коммуникации.

Таблица 1

Диагностические критерии дифференциальной диагностики предпосылок вербальной коммуникации

Направления	Предпосылки	Коммуникативные ситуации
Коммуникативно-речевое развитие	<p>Невербальные знаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – экспрессивно-мимические средства (мимика, жесты); – просодические (дыхание, голосоведение, время максимальной фонации), ритмические категории. <p>Вербальные знаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – звукоподражания; – лепетные слова 	Рассматривание персонального альбома

Направления	Предпосылки	Коммуникативные ситуации
Сенсорно-интегративные возможности	<ul style="list-style-type: none"> – Зрительно-пространственное восприятие – Слуховой гнозис – Тактильное восприятие – Двигательный репертуар (дифференцированные движения в области плечевого пояса, кистей и пальцев рук, артикуляционного отдела речевого аппарата) – Подражательная (имитационная) деятельность (отраженно-сопряженно-самостоятельная) 	Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками. Игра «Веселые ручки», «Эхо»
Социально-коммуникативное развитие	Инициативность в общении	Сюжетно-ролевые игры

В зависимости от успешности выполнения заданий по совокупности баллов были определены степени сформированности предпосылок речезыковой компетентности и выделены 3 группы детей с отсутствием общеупотребительной речи. У 28 детей (52 %), набравших по совокупности выполненных заданий от 1 до 30 баллов (первая группа), была определена низкая степень сформированности изучаемых предпосылок; вторую группу (степень ниже среднего) составили 17 детей (40 %), набравших 30—60 баллов; в третью группу (степень — средняя) вошли 5 детей (8 %), набравших от 60 до 90 баллов (рис. 1).

Исследование показало, что каждая из групп характеризовалась различной степенью нарушений. В число показателей во-

шли нарушение моторных и речевых ритмов, несформированность просодических компонентов, имитационной (подражательной) деятельности.

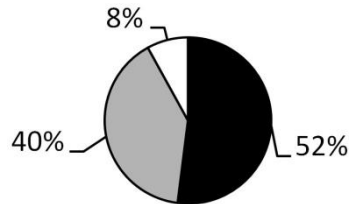


Рис. 1. Группы неговорящих детей по сформированности предпосылок речевой коммуникации

Прим. ■ — 1-я группа (степень — низкая); ■ — 2-я группа (степень — ниже среднего); □ — 3-я группа (степень — средняя)

Характеристика 1 группы (степень — низкая). Сумма баллов — в диапазоне от 1 до 30. Для

детей этой группы характерно грубое нарушение голосовой модуляции. Нарушения голоса затрудняли общение, звуковысотные изменения были малодоступны. Дыхание — поверхностное, неравномерное, отмечалась дискоординация вдоха и выдоха. Среднее время максимальной фонации достигало 4 с. Дети показали достаточно слабое владение звукоподражаниями: неоднократные замены звукокомплексов неречевыми звуками, использование единичных вокализаций, эхолалии. Недоступны подражательные реакции на речевые и двигательные стимулы (в сопряженно-отраженной форме — игры «Веселые ручки», «Эхо»), что говорит о несформированности имитационной деятельности. Было зафиксировано непонимание инструкции, отказ от выполнения задания, аутоstimуляции. Инициативы в общении не проявляют, для актуализации реактивных реплик требуется дополнительная стимуляция.

Характеристика 2 группы (степень — ниже среднего). Сумма баллов — в диапазоне от 30 до 60. При фонации отмечались умеренные нарушения голосовой функции. Детям этой группы были доступны незначительные звуковысотные изменения. Дыхание поверхностное, но равномерное, вдох и выдох координированы. Снижение времени максимальной фонации (5 с). Вокализа-

ции носили характер соотнесенности с предметом, было отмечено меньшее количество замен звукоподражаний неречевыми звуками, наблюдалась тенденция к наращиванию звуков в звукокомплексе, появление автономной речи и псевдослов. В связи с крайней ограниченностью речевых средств дети пользовались мимикой и жестами, они стремились лепетные слова и звуки сопровождать жестом и показом своих и чужих действий, пользовались дифференцированными жестами и выразительной мимикой, но у детей наблюдалась скованность в общении с экспериментатором.

Характеристика 3 группы (степень — средняя). Сумма баллов — в диапазоне от 60 до 90. Для данной категории детей характерны незначительные нарушения голосовой функции. Звуковысотные изменения доступны в полном объеме. Отмечался достаточно длительный, но очень слабый выдох. Незначительное снижение среднего показателя времени максимальной фонации при нагрузке (6 с). Речь демонстрировала наличие небольшого активного словарного запаса, включавшего обиходные слова. Наряду с этими словами, встречались и звукоподражания, начатки элементарной ситуативной речи. Речь малопонятна для окружающих. Дети использовали жесты, пытаясь комментировать выполнение заданий.



Рис. 2. Сравнительный профиль предпосылок речевой коммуникации по сформированным группам

Прим. — — 1 группа; — — 2 группа; — — 3 группа

По результатам проводимой комплексной дифференциальной диагностики мы определили, какие предпосылки вербальной коммуникации нарушены в большей степени, а какие сохраняют нейрокомпенсаторный потенциал. В силу необходимости персонифицирования содержания коррекционно-развивающих работ по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста мы определили диагностический профиль сформированных предпосылок речевой коммуникации по представленным группам (рис. 2).

Дети были распределены по трем группам в соответствии со степенью сформированности предпосылок вербальной коммуникации, однако в пределах группы отмечались вариативные нару-

шения, например, в первой группе у всех детей отмечались трудности вступления в контакт и низкая инициативность в общении, но при этом более высокие показатели по имитационной деятельности. У детей второй группы показатели были неоднородными: низкие в двигательной сфере (плохая координация движений, неуверенность в выполнении дозированных движений) при достаточно высоком уровне развития пользования жестами и мимикой, интересе к предметно-манипулятивной деятельности, который влиял на правильный способ выполнения задания. В третьей группе были отмечены желание и инициирование общения, но в то же время нарушения в фонационном дыхании и других просодических компонентах (см. табл. 2).

Таблица 2

Сопоставительный анализ сформированности предпосылок
вербальной коммуникации

Предпосылки	Группы по степени сформированности предпосылок		
	1 группа	2 группа	3 группа
двигательный репертуар	2,8	3,0	6,6
зрительно-пространственное восприятие	2,3	4,2	6,0
звукоподражания	2,0	4,0	6,6
имитационная деятельность	3,0	3,8	5,6
мимика и жесты	3,0	4,7	6,9
слуховой гнозис	2,0	3,6	6,4
просодика	1,7	2,7	5,8
инициативность в общении	1,2	3,7	7,0

Таким образом, на основе выявленных особенностей предпосылок вербальной коммуникации выделены 3 типологические группы младших дошкольников с отсутствием общеупотребительной речи, различные по степени развития речезыковой компетенции, и представлен «диагностический профиль», который позволяет оценивать динамику в процессе коррекционно-формирующего воздействия.

Анализ результатов показал эффективность апробируемых методик для обследуемой группы детей, что является дополнительным подтверждением диагностической ценности предлагаемых методов исследования. Моделирование коммуникативно-игровых ситуаций является эффективным и валидным средством в диагностике предпосылок к вер-

бальной коммуникации у неговорящих детей и позволит в дальнейшем осуществлять персонифицированный подход к организации и содержанию коррекционно-развивающей работы.

Экспериментальное исследование позволило определить актуальные проблемы дифференциальной диагностики неговорящих детей и охарактеризовать степени сформированности предпосылок коммуникативно-речевого развития. Предложенные методы диагностики могут быть рекомендованы как для дальнейших аналогичных исследований, так и для широкого внедрения в практику образовательных, особенно инклюзивных учреждений.

Литература

1. Басилова, Т. А. Психология детей со сложными нарушениями развития / Т. А. Басилова // Основы специальной

психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Академия, 2002. — (Раздел 5).

2. Бенилова, С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи (этиопатогенез, классификация, коррекция, профилактика) / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович. — М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2014.

3. Бенилова, С. Ю. Новые подходы к проблеме дифференциальной диагностики системных нарушений речи и детского аутизма / С. Ю. Бенилова, Т. С. Резниченко // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — М., 2010. — № 1.

4. Выготский, Л. С. Роль игры в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—76.

5. Галкина, Т. Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Галкина Т. Э. — М., 2008.

6. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6.

7. Захарова, И. Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / И. Ю. Захарова. — М. : Тервинф, 2010.

8. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко, С. Д. Забражная. — М. : Академия, 2003.

9. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов. — М. : Ин-т практической психологии, 1996.

10. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986.

11. Лямина, Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста : метод. пособие / Г. М. Лямина. — М. : Айрис-пресс, 2005.

12. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н. Н. Мало-

феев // Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2013. — Ч. 2.

13. Матросова, Т. А. Развитие речи в процессе формирования предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Матросова. — М. : Школьный логопед, 2012. — № 3.

14. Новикова-Иванцова, Т. Н. Методика формирования языковой системы с неговорящими детьми [Электронный ресурс] / Т. Н. Новикова-Иванцова. — М., 2011. — Режим доступа: <http://logosystem.ru/>.

15. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. — М., 1997. — С. 210—226.

16. Слинко, О. А. К изучению проблем межличностных отношений дошкольников с нарушением речи / О. А. Слинко // Дефектология. — М., 1992. — № 1. — С. 62—68.

17. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. — 1996. — № 1.

18. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. — М., 2015.

19. Филичева, Т. Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, О. А. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3. — С. 12—20.

References

1. Basilova, T. A. Psikhologiya detey so slozhnymi narusheniyami razvitiya / T. A. Basilova // Osnovy spetsial'noy psikhologii : ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy / L. V. Kuznetsova, L. I. Peresleni, L. I. Solntseva i dr. ; pod red. L. V. Kuznetsovoy. — М. : Akademiya, 2002. — (Razdel 5).

2. Benilova, S. Yu. Logopediya. Sistemnyye narusheniya rechi (etiopatogenez, klassifikatsiya, korrektsiya, profilaktika) / S. Yu. Beni-

- lova, L. R. Davidovich. — M. : MPSU ; Voronezh : MODEK, 2014.
3. Benilova, S. Yu. Novye podkhody k probleme differentsial'noy diagnostiki sistemnykh narusheniy rechi i detskogo autizma / S. Yu. Benilova, T. S. Reznichenko // Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov. — M., 2010. — № 1.
4. Vygotskiy, L. S. Rol' igry v psikhicheskom razvitiy rebenka / L. S. Vygotskiy // Voprosy psikhologii. — 1966. — № 6. — S. 62—76.
5. Galkina, T. E. Personifitsirovanny podkhod v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya spetsialistov sotsial'noy sfery : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Galkina T. E. — M., 2008.
6. Gribova, O. E. K probleme analiza kommunikatsii u detey s rechevoy patolgiey / O. E. Gribova // Defektologiya. — 1995. — № 6.
7. Zakharova, I. Yu. Lechebno-pedagogicheskaya diagnostika detey s narusheniyami emotsional'no-volevoy sfery / I. Yu. Zakharova. — M. : Terevinf, 2010.
8. Levchenko, I. Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika / I. Yu. Levchenko, S. D. Zabramnaya. — M. : Akademiya, 2003.
9. Lisina, M. I. Obshchenie so vzroslymi u detey pervykh semi let zhizni / M. I. Lisina // Khrestomatiya po vuzrastnoy psikhologii : ucheb. posobie dlya studentov. — M. : In-t prakticheskoy psikhologii, 1996.
10. Lisina, M. I. Problemy ontogeneza obshcheniya / M. I. Lisina ; Nauch.-issled. in-t obshchey i pedagogicheskoy psikhologii Akad. ped. nauk SCSR. — M. : Pedagogika, 1986.
11. Lyamina, G. M. Razvitiye rechi rebenka rannego vozrasta : metod. posobie / G. M. Lyamina. — M. : Ayriss-press, 2005.
12. Malofeev, N. N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire / N. N. Malofeev // Rossiya : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov : v 2 ch. — M. : Prosveshchenie, 2013. — Ch. 2.
13. Matrosova, T. A. Razvitiye rechi v protsesse formirovaniya predmetnoy deyatel'nosti detey rannego vozrasta s zaderzhkoy rechevogo razvitiya / T. A. Matrosova. — M. : Shkol'nyy logoped, 2012. — № 3.
14. Novikova-Ivantsova, T. N. Metodika formirovaniya yazykovoy sistemy s negovoryashchimi det'mi [Elektronnyy resurs] / T. N. Novikova-Ivantsova. — M., 2011. — Rezhim dostupa: <http://logosystem.ru/>.
15. Pavlova, O. S. Narushenie kommunikativnogo akta u detey s ONR / O. S. Pavlova // Psikholingvistika i sovremennaya logopediya / pod red. L. B. Khalilovoy. — M., 1997. — С. 210—226.
16. Slin'ko, O. A. K izucheniyu problem mezhlchnostnykh otnosheniy doshkol'nikov s narusheniem rechi / O. A. Slin'ko // Defektologiya. — M., 1992. — № 1. — S. 62—68.
17. Solov'eva, L. G. Osobennosti kommunikativnoy deyatel'nosti detey s obshchim nedorazvitiem rechi / L. G. Solov'eva // Defektologiya. — 1996. — № 1.
18. Filicheva, T. B. Osnovy doshkol'noy logopedii / T. B. Filicheva, O. S. Orlova, T. V. Tumanova. — M., 2015.
19. Filicheva, T. B. Formirovanie kommunikatsii doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi v igrovoy deyatel'nosti / T. B. Filicheva, T. V. Tumanova, O. A. Eliseenkova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2014. — № 3. — S. 12—20.