

**Е. Ю. Давыдова**  
Москва, Россия

**E. Yu. Davydova**  
Moscow, Russia

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ С УЧЕТОМ СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РЕБЕНКА**

## **DESIGNING VERBAL ENVIRONMENT TAKING INTO ACCOUNT THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE CHILD'S LIFE COMPETENCES**

**Аннотация.** Обсуждаются вопросы повышения эффективности родительского участия в коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями в рамках междисциплинарного диагностического подхода. Представлена практическая разработка метода проектирования языковой среды на основе показателей сформированности жизненных компетенций у детей начального уровня образования. Представлена структурированная матрица для построения индивидуальной карты речевой среды с учетом пятиуровневой градации компетенций: базовых навыков, гибкого выполнения инструкций, ситуационного выбора, адаптивного реагирования и творческой саморегуляции. Изложены принципы формирования банка заданий с учетом результатов комплексной диагностики и анализа индивидуальных возможностей семьи для актуального, ретроспективного и перспективного векторов развития. Формирование речевой среды включает определение уровней сформированности жизненных компетенций в конкретных областях деятельности, уровня относительного развития познавательной, эмоциональной, коммуникативной и мотивационной сфе-

**Abstract.** The article discusses the measures aimed to improve parental participation in the educational-rehabilitative work with children with speech and language disorders from the position of the interdisciplinary diagnostic approach. The author presents practical materials for designing a verbal environment on the basis of the indicators of the level of formation of life competences in primary school children. The article describes a structured matrix for designing an individual chart of the verbal environment presupposing a five-stage gradation of competences: basic skills, flexible fulfillment of instructions, situational choice, adaptive response, and creative self-regulation. It also lays out the principles of formation of the bank of tasks taking into account the results of a complex diagnostic and analysis of individual potential of a family for actual, retrospective and perspective vectors of development. Formation of the verbal environment includes identification of the level of formation of life competences in concrete fields of activity, and the level of relative development of the cognitive, emotional, communicative and motivational spheres of the child. The article shows that the presence of a structured plan of speech development makes it possible to ensure

ры ребенка. Показано, что наличие структурированного плана развития речи позволяет обеспечить воздействие на различных уровнях, разрешить проблему генерализации навыков и увеличить объем занятий за счет целенаправленного включения элементов обучения в повседневное общение. Сделаны выводы о необходимости совершенствования навыков конструктивного взаимодействия детей и родителей для гармонизации детско-родительских отношений и повышения эффективности речевого развития.

**Ключевые слова:** жизненные компетенции; речевая среда; нарушения речи; дети с нарушениями речи; коррекционно-развивающая работа; логопедия; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения.

**Сведения об авторе:** Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии, Московский государственный психолого-педагогический университет.

**Контактная информация:** 129090, Россия, Москва, Спасский тупик, д. 6, стр. 1, каб. 308.

*E-mail:* el-davydova@mail.ru.

## Введение

Речевая среда имеет перво-степенное значение в формировании языкового сознания и вербальных навыков ребенка, особенно выраженное при наличии нарушений речи. Само понятие речевой среды в первую очередь ассоциируется с ближайшим

intervention at different levels, to solve the problem of generalization of skills and to enhance training by purposive inclusion of elements of instruction in everyday communication. The author makes conclusions about the necessity to improve the skills of constructive interaction between the parents and the children for harmonization of the parent-child relationships and enhancement of the efficiency of verbal development.

**Keywords:** life competences; verbal environment; speech disorders; children with speech disorders; rehabilitation-educational work; logopedics; family education; parents; parent-child relations.

**About the author:** Davydova Elizaveta Yur'evna, Candidate of Biology, Associate Professor.

*Place of employment:* Department of Differential Psychology and Psychophysiology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

окружением, родителями ребенка, создающими условия для его развития. Н. Н. Трауготт в своей книге «Как помочь детям, которые плохо говорят» [12, с. 19—20] отводила главную роль в помощи детям именно родителям, особо подчеркивая воспитательные факторы, такие как последовательность и справедливость.

В современной концепции образования, основанной на системно-деятельностном подходе, средовые факторы рассматриваются уже не как фон развития и обучения, а как одна из ключевых действующих сил. В рамках экологического подхода постулируется необходимость работы с языковыми нарушениями в триаде ребенок — родитель — специалист [16, с. 83]. В зарубежной практике разработка стратегий присоединения специалистов по речевым нарушениям к типичным ситуациям детско-родительского взаимодействия и включения коррекционных мероприятий в контекст повседневной жизни ребенка также считается одним из важнейших направлений работы по созданию новой парадигмы коррекционно-профилактической работы [19, с. 382; 18, с. 236]. С одной стороны, это должно обогащать ребенка языковым материалом, с другой — поддерживать у него коммуникативную активность, инициативу.

Специалисты признают необходимость формирования у родителей навыков принимающего и развивающего общения, в процессе которого должно происходить «обогащение ребенка языковым материалом», стимулирование инициативы и коммуникативной активности [5, с. 21].

### **1. Проблема организации родительской поддержки**

### **коррекционно-профилактических занятий**

Таким образом, при наличии хорошо разработанной теоретической и методологической базы развития речи при различных нарушениях с учетом зоны ближайшего развития и принципа опоры на сохранные функции [2, с. 87] практика привлечения родителей к этому процессу носит рекомендательный характер. В лучшем случае родители точно выполняют домашние задания, отрабатывая навыки, формируемые специалистом. При этом развивающие ресурсы «повседневного» речевого взаимодействия используются поверхностно. Так, нередко рекомендации больше беседовать с ребенком выполняются как монологический рассказ взрослого с последующим контролем понимания путем постановки стандартных вопросов.

Проблема низкой эффективности помощи родителей при трудностях речевого развития состоит в том, что основным инструментом воздействия является сама речь. То есть человек без специальной подготовки пытается воздействовать тем, что заведомо не очень хорошо работает, причем в точности неизвестно, в чем, собственно, проблема. Так, при нарушении двигательной функции есть возможность использовать различные внешние по отношению к системе сред-

ства, которые создают условия для реабилитации или адаптации, разного рода фиксирующие и направляющие приспособления. Непосредственно же двигательные упражнения разрабатываются индивидуально в соответствии с нуждами и, главное, возможностями организма. В сфере развития и речи такие рекомендации, как соблюдение «речевого покоя» или выполнение только одного вида речевых действий с постепенным прибавлением других, выглядят нонсенсом. Специалист выполняет исключительно конкретную работу, выстраивая систему, работая сразу в нескольких направлениях, пользуясь набором искусственно составленных упражнений, а что происходит в повседневной жизни? Занятия с логопедами, дефектологами и психологами (рассматриваем только случаи грамотных, профессиональных занятий) занимают ничтожную долю времени от всей речевой практики ребенка. Если усилия родителей направлены только на «закрепление и отработку» полученных на занятиях навыков, тогда то, что было выучено, разобрано на простых примерах, вроде составления высказываний по схемам в процессе формирования навыков повествовательной речи [13, с. 52, 109], не интегрируется автоматически в повседневную речь ребенка, а остается его «академи-

ческими достижениями», которые он может продемонстрировать при необходимости. Такие автономные навыки могут быстро забываться или образуют пассивный фонд и требуют дополнительных усилий по обучению пользованию этим фондом. И здесь нередко можно наблюдать печальную закономерность: чем больше родители усердствуют в том, чтобы ребенок выучил все как надо, тем меньше эти результаты отражаются на повседневной речевой деятельности. Это характерно, как нам кажется, не только для речи, но и для других способов самовыражения. На примере рисования мы видим, что после того, как ребенок научился правильно рисовать куб, он начинает многократно его повторять, при этом в жанровых сценках и обычном сюжетном рисовании места этому кубу не находится. Для того, чтобы он стал домом, нужны специальные усилия, обучение. Однако если на стадии начального обучения используется стереоизображение с поиском куба в окружающих предметах, ситуация будет совсем иной. Не зря уже в первых учебниках, разработанных для массовой школы, на учебный рисунок возлагалась в первую очередь задача «научить детей правильно наблюдать и правильно передавать средствами рисунка видимую натуру» [8, с. 12]. В

силу многофункциональности речи, значение умения слушать и слышать для того, чтобы поведение было адаптивным, очевидно. Однако здесь огромное значение имеет способность ориентироваться в контексте, учитывать его невербальный компонент, осмысливать, актуализируя знания и собственный опыт, ведь именно слово объединяет объекты в известные системы и, как писал А. Р. Лурия, «кодирует наш опыт» [6, с. 31].

Возникает неразрешимое противоречие: с одной стороны, для коррекции конкретного нарушения речи необходимо последовательное линейное простраивание соответствующего навыка [9, с. 13—15], с другой — любое речевое действие неразрывно связано с мышлением и другими когнитивными процессами, что делает невозможным отдельное его формирование и последующее встраивание в речевую систему. Разрешение этой проблемы, по-видимому, надо искать в разработке интегративных подходов, учитывающих, что «языковая система, репрезентированная в мозге, является продуктом психики, сложным динамическим конструктом, способным перестраиваться под влиянием поступающей вербальной информации» [10, с. 65]. Так же как невозможно, по мнению Т. Черниговской, решать кардинальные

вопросы нейролингвистики без фактов биологии и психологии [15, с. 345], невозможно изолированно корректировать речевые нарушения без учета развития мышления и коммуникации. Необходимость комплексного подхода в данный момент признается всеми специалистами, занимающимися вопросами речевого развития и коррекции речевых нарушений, в этом направлении разрабатывается несколько концепций, предлагающих решение вопроса с позиций нейролингвистики, нейропсихологии [14, с. 2—3], когнитивной психологии и логопедии [7, с. 22]. И здесь достигнуты большие успехи как в диагностике, так и в плане разработки методов развития конкретных речевых навыков. Активно развивается и интегративный диагностический подход [3, с. 23], постулирующий, что появление определенных грамматических форм в речи ребенка детерминируется жизненной ситуацией, в которой происходит общение. При этом сама специфика детской речи обусловлена способностью ребенка к анализу речи взрослых в плане ее грамматической, лексической и фонетической организации.

Однако родители и окружение ребенка вовлекаются в реабилитационную работу преимущественно в качестве помощников, тогда как именно они создают ту

языковую среду, в которой формируется и реализуется речевое поведение в целом. Рекомендации, даваемые родителям, часто трудновыполнимы из-за недостаточного учета внутрисемейной ситуации, общего характера указаний, отсутствия четкого плана, а главное, методической помощи по организации занятий. Одним из возможных путей решения этой проблемы может стать проектирование речевой среды наблюдающего ребенка специалистом в сотрудничестве с родителями.

## **2. Проектирование речевой среды**

### ***2.1. Оценка сформированности жизненных компетенций***

Предлагаемый подход основан на структурировании и упорядочивании обучающихся воздействий в соответствии с уровнем сформированности жизненных компетенций. Оценка уровня сформированности жизненных компетенций предполагает сопоставление требований, предъявляемых к ребенку с учетом возраста, с показателями деятельности, характеризующими способность осознанного и адекватного применения соответствующих навыков. При таком подходе основной задачей становится не составление перечня проблем, которые нужно решать соответствующим набором упражнений, а органи-

зация деятельности, в процессе которой необходимо задействовать как отработанные, так и формирующиеся навыки. С таким пониманием системно-экологического подхода согласны многие исследователи и практики, однако пока нет разработок технологической организации помощи родителям в соответствии с этими представлениями. Методика оценки сформированности жизненных компетенций может стать центрирующим элементом создания речевой среды, так как она направлена на выявление общих способностей, обуславливающих различные виды деятельности. Уровневая структура оценки позволяет оптимизировать ресурсы и планировать основную работу на актуальном уровне, параллельно уделяя внимание ретроспективному и перспективному направлениям. В соответствии с принципом гетерохронии как одной из характеристик системогенеза [1, с. 81], такое вмешательство будет более эффективным, чем последовательные курсы развития конкретных навыков, так как создает условия для естественного закрепления результатов и подготавливает «почву» для более сложных навыков.

Проектирование речевой среды состоит из следующих этапов.

**Таблица 1.** Распределение элементов речевой среды

Уровни сформированности жизненных компетенций	Общение в процессе совместной деятельности	Задания на развитие речи
Самостоятельное применение базовых навыков в знакомых рутинных ситуациях	Выполнение конкретной инструкции с постепенным усложнением	Расширение словарного запаса, накопление фактов. Родитель рассказывает
Гибкое выполнение сильной инструкции с применением навыков соответствующего уровня	Выполнение общей инструкции, формулировка вопросов, просьб. Развернутый ответ	Расширение области применения известных слов и фактов. Ответы на более сложные по форме, косвенные вопросы. Элементарное аргументирование
Выполнение действий, требующих самостоятельного анализа ситуации и осознанного выбора навыка (инструмента)	Постановка вопроса. Совместный поиск решения, диалог-обсуждение. Обоснование мнения. Принятие решений	Планирование. Решение задач «в общем виде». Контроль и проверка результата. Формулировка алгоритма действий
Адаптивное поведение в нестандартной ситуации, адекватная реакция на новизну	Предоставление возможности самостоятельной деятельности. Общение с окружающими. Спор	Неоднозначные задания. Задания с подвохом. Обратные задания.
Способность к внутренне мотивированной познавательной и творческой деятельности	Творческая деятельность, инициированная ребенком. Проектная деятельность	Комплексные, многоэтапные задания. Сочинение

по уровням сформированности жизненных компетенций

Речевые игры	Совместное чтение и беседы о прочитанном
Фонетические игры, игра в «слова». Скороговорки, пальчиковые игры со словами, логоритмика	Понимание значений слов и общего смысла. Узнавание героев, запоминание имен, примет. Заучивание простых стихов
Рифмы, реконструкция слов. Грамматические игры («Один — много», «Мамы — детки», словообразование). Усложненные игры с дополнительными условиями. «Подбери слово»	Понимание сюжета, характера героев. Мотивировки поступков. Заучивание стихов и коротких рассказов. Разыгрывание диалогов. Рассказ о прочитанном.
«Угадайка». «Найди ошибку». «Подбери слово, выражение, продолжи предложение по контексту». «Заполни пропуск»	Недословный пересказ (о чем?), характеристики героев, сюжетная канва. Аналогии с личным опытом, другими произведениями.
Загадки, «скажи по-другому». Небылицы, обманки. Нескладушки. Коллективное сочинение	Поиск недостающей информации. Обращение к справочной литературе. Ответы на нестандартные вопросы на внимательность, память, сопоставление
Сочинение четверостиший, загадок, проблемные и логические задачи. Рассуждения. Дилеммы	Рассуждения о мотивах и нравственных аспектах поступков героев. Сравнение произведений (по форме, сюжету). Анализ текста с точки зрения художественных приемов. Личное мнение, аргументы



## **2.2. Диагностический этап**

На этом этапе осуществляется комплексная диагностика речевых способностей, оценка сформированности жизненных компетенций, оценка общего уровня развития ребенка, а также оценка мотивационно-ресурсных возможностей окружения ребенка. В ряде случаев для включения родителей в совместную продуктивную деятельность требуется специальная работа по поэтапному вовлечению [4, с. 7]. Итогом диагностического этапа должна стать разработка целевого плана, включающего как специальные занятия в рамках коррекции речевых нарушений, так и общеразвивающие задачи, направленные на закрепление и отработку навыков и перспективное развитие речевых способностей в контексте общего когнитивного развития. Для достижения взаимопонимания с родителями очень важно, чтобы цели были сформулированы в общем виде и подкреплены примерами. Так, цель выучить названия животных по заданному списку является герметичной и реализуется в назидательно-контролирующей форме. Тогда как цель расширения словарного запаса в области окружающей нас живой природы способствует активизации творческой энергии родителей и реализуется в виде естественного ситуативного обучения. Таким обра-

зом, при сохранении академических подходов к обучению с опорой на семантическую память дополнительно задействуются механизмы эпизодической памяти.

Еще одним из ключевых моментов структурно-целевого планирования является ориентировка на параллельные процессы и добавление обучающих элементов в повседневное общение. Настроенные на «серьезную работу» родители зачастую урезают время естественного общения для того, чтобы «позаниматься». Однако многие из предлагаемых заданий и развивающих игр весьма органично вписываются в совместную деятельность, например, игра «Один — много», поиск слов по заданию (начинающихся, оканчивающихся на определенный звук, односложных, обозначающих съедобное или несъедобное, одушевленное-неодушевленное и т. п.), они скрасят не очень любимые детьми хозяйственные дела вроде уборки и принесут ощутимую пользу.

## **2.3. Проектировочный этап**

На этом этапе составляется индивидуальная карта, в которой выделен основной, ретроспективный и перспективный уровень в соответствии с результатами оценки сформированности жизненных компетенций. Детализированный профиль представляет соотношение общих индексов сформированности компетенций

по областям деятельности с учетом распределения баллов по 5 уровням (табл. 1). При отсутствии значительных расхождений в балльных оценках по областям деятельности (школьной учебной, школьной неучебной и социальной деятельности) можно руководствоваться усредненными показателями. В противном случае индивидуальную карту следует детализировать с учетом специфики выявленных расхождений. Актуальным рабочим уровнем следует считать средний уровень сформированности жизненных компетенций. Уровень, по которому набрано наибольшее количество баллов — уровень ретроспективной проекции, а с наименьшим числом — уровень перспективного развития. При комплектации банка заданий необходимо учитывать социокультурные и бытовые особенности семьи, а также рекомендации специалистов различного профиля (дефектолога, психолога, невропатолога и других), что позволит оптимизировать нагрузку, объединяя специальные задания в общую деятельность. Например, сочетание зарядки с декламацией стихов и чистоговорок, выполнение логических задач на специально подобранном речевом материале, отработка звукопроизношения в процессе игровых диалогов и т. д. Конечно, такая подготовительная рабо-

та требует усилий, но рекомендации, не подкрепленные конкретными примерами того, что делать, и, главное, как и когда, чаще всего так и остаются рекомендациями или выполняются так, что это не приносит пользы, а наоборот, может усугубить проблему или создать новую. Так, излишнее усердие по исправлению произношения нередко приводит к проблемам в общении и развитии контекстной речи из-за повышенного внимания взрослых к тому, как, а не что говорит ребенок. Задания, соответствующие актуальному уровню, должны быть представлены в индивидуальной карте в максимальном разнообразии и соответствовать целям, сформированным по результатам диагностики речевого развития. Примерный шаблон неиндивидуализированной карты представлен в таблице.

Специфика заданий ретроспективного уровня состоит в том, что они направлены преимущественно на отработку, закрепление и автоматизацию выработанных навыков. Здесь основным аспектом внимания является применение знаний и навыков в различных ситуациях. И если сами задания остаются простыми по сути, то общее усложнение деятельности достигается за счет выполнения заданий на скорость, уменьшения количества подсказок, добавле-

ния различных усложняющих логических условий. Например, задачу автоматизации звука можно решать в процессе творческой игры, где всем персонажам придумываются имена, содержащие нужный звук, вместе с тем развиваются и другие аспекты речи. Важным условием заданий ретроспективного уровня также является предоставление большей самостоятельности, тренировка самоконтроля и планирования действий. Здесь уместны задания, выполняющиеся в ближайшем поле, т. е. не с пошаговым наблюдением взрослого, но в его присутствии, причем взрослый может быть занят своим делом и только «принимать» работу. Еще одним типом ретроспективных заданий являются обратные задачи и задачи на составление заданий, аналогичных пройденным. В процессе генерализации навыка нередко выявляется его ограниченность и механистичность, отсутствие общих представлений о цели и возможных способах ее достижения, что «всплывает», когда ребенок пытается составить аналогичную задачу. В ряде таких случаев необходимо вновь вернуться к обучающим заданиям под руководством специалиста и увеличить вариативность упражнений. По сути переход пройденного в активную, доступную для различного использования форму

и есть процесс формирования коммуникативных компетенций.

Уровень перспективного развития также имеет свою специфику в организации совместной деятельности. Если на ретроспективном уровне максимально приветствуется самостоятельность, высокий темп деятельности, динамичная смена форм деятельности и разнообразие вариантов, то здесь, напротив, должны преобладать задания повествовательного и ознакомительного характера. Задачей этого уровня является не научить, а показать, здесь нет проверок усвоения, а значит и нет места неудачам, огорчению и раздражению. Не зная, что именно и как усвоит и поймет ребенок, взрослый открывает ему новый мир, увлекая своим интересом. Все действия выполняются совместно, даже если доля реального участия ребенка невелика, он наблюдает за процессом, слушает объяснения, усваивая то, к чему готов, задает вопросы. Такая работа закладывает фундамент следующего этапа обучения и мотивирует ребенка. Взрослый, не обремененный контролируемыми функциями, не просто «доносит информацию», он делится опытом, личными соображениями и впечатлениями. Взаимодействие на перспективном уровне имеет не только обучающее, но и важное воспитательное значение.

Еще одним важным компонентом речевой среды является взаимодействие в процессе обычной деятельности, которое мы условно назвали «компонент участия». Ребенок принимает участие в этой деятельности не с целью развития или обучения, а как член семьи, вовлеченный в общие дела. Речь идет о том важнейшем, укладном компоненте речевой среды, вклад которого уменьшается значительными темпами, нанося серьезный урон становлению личности ребенка. Направленность суммы разнообразных воздействий на ребенка (вне зависимости от наличия проблем в развитии) и ограждение от «взрослой» жизни зачастую лишает его важнейших впечатлений, пищи для размышлений. Наблюдая за поведением взрослых без необходимости «повторить, дать верный ответ» и т. д., ребенок усваивает нормы общения, в том числе и языковые, получает значимые, возможно, формирующие впечатления. Изучая автобиографические материалы выдающихся людей, можно привести множество примеров значимости таких впечатлений [11, с. 6]. Так, в воспоминаниях Л. Чуковской описано, как воспринималось детьми чтение отцом стихов Баратынского: «лучшим толкователем содержания», пишет Лидия Корнеевна, служил не сам по себе ритм, а

ритм, «отчетливо выведенный наружу голосом теще» [17, с. 52]. Отсутствие понимания точного значения слов не является препятствием для благотворного воздействия. Однако едва ли не более важным является приобщение ребенка к повседневной жизни с ее радостями и огорчениями, ежедневными хлопотами и событиями. Участвуя в настоящих делах по мере возможности, ребенок видит примеры конструктивного (или неконструктивного) взаимодействия, усваивает нормы общения и систему ценностей. Без элемента участия любая спроектированная среда окажется искусственной, требующей постоянных усилий для поддержания и в лучшем случае редуцируется до серии мероприятий, в худшем же превратится в замкнутую детоцентричную систему, выход из которой сопряжен с целым рядом личностных проблем как для ребенка, так и для взрослого.

### **Заключение**

Проектирование речевой среды с учетом результатов комплексной диагностики и составление визуальной карты создает условия для эффективного включения родителей в коррекционно-развивающую работу при соблюдении основных принципов педагогики. Принцип соразмерности предусматривает обязательное

задействование всех уровней (актуального, ретроспективного и перспективного, а также компонента участия). Принцип ситуативности предполагает максимальное использование обстоятельств как в плане тематики, так и в плане формы занятий. Принцип деятельностного целеполагания постулирует приоритет деятельностного результата перед пассивно-накопительным, что позволяет получить устойчивые достижения в виде способности использовать знания и навыки в соответствии с условиями.

Использование в качестве ориентира при проектировании речевой среды уровня сформированности жизненных компетенций как показателя соответствия возможностей ребенка социальным ожиданиям позволит сохранить оптимальный вектор развития ребенка, не жертвуя индивидуальным своеобразием, обусловленным комплексом социокультурных и психофизиологических факторов.

#### Литература

1. Анохин, П. К. Избр. тр. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. — М., 1979. — 454 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т. В. Ахутина // Проблемы специальной психологии и психодиагностики отклоняющегося развития. — М., 1998. — С. 85—92.
3. Безрукова, О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. — М.: Русская Речь, 2014. — 70 с.
4. Давыдова, Е. Ю. Эффективное сотрудничество родителей и специалистов в процессе обучения детей с РАС / Е. Ю. Давыдова // Изв. УрФУ. Сер 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2018. — Т. 24. — № 4. — С. 7.
5. Корнев, Д. А. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / Корнев Д. А. — СПб., 2006. — 45 с.
6. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — М., 1979. — 320 с.
7. Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья : моногр. / Е. Е. Антонова, Е. Э. Артемова, В. А. Ерохина [и др.]. — М.: Спутник+, 2017. — 156 с.
8. Методика преподавания рисования в I—II классах / [сост. Н. Н. Лошаков, Я. Н. Ростовцев, Е. П. Титов]. — М., 1958.
9. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей 6—7 лет с ОНР / Н. В. Микляева. — М.: ТЦ «Сфера», 2012. — 64 с.
10. Мозг и язык: междисциплинарный подход к ментальному лексикону : моногр. / В. Г. Арутюнян. — 2-е изд., доп. и испр. — Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2017. — 275 с.
11. Природа ребенка в зеркале автобиографии : учеб. пособие по педагогической антропологии / под ред. Б. М. Бим-Бада и О. Е. Кошелевой. — М.: Изд-во УрАО, 1998.
12. Трауготт, Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н. Н. Трауготт. — СПб., 1994.
13. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — Владос, 2010
14. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — М.: АРКТИ,

2002. — 136 с.: ил. — (Б-ка практикующего логопеда).

15. Черниговская, Т. В. Ментальный лексикон при распаде языковой системы у больных с афазией: экспериментальное исследование глагольной морфологии / Т. В. Черниговская, К. Гор, Т. И. Свистунова [и др.] // Вопросы языкознания. — 2009. — № 5. — С. 345.

16. Чернов, Д. Н. Медико-биологические факторы речезыкового развития ребенка. Ч. 2 / Д. Н. Чернов // Современная зарубежная психология / гл. ред. Т. В. Ермолова. — М.: МГППУ, 2014. — № 3. — С. 79—90.

17. Чуковская, Л. К. Памяти детства: воспоминания о К. Чуковском / Л. К. Чуковская. — М.: Московский рабочий, 1989.

18. McKean, K. A family-centred model of care in paediatric speech-language pathology / K. McKean, B. Philips, A. Thompson // Intern. Journ. of Speech-Language Pathology. — 2012. — Vol. 14. — № 3. — P. 235—246.

19. Woods, J. J. Collaborative consultation in natural environments: strategies to enhance family-centered supports and services / J. J. Woods, M. J. Wilcox, M. Friedman, T. Murch // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. — 2011. — Vol. 42. — No 3. — P. 379—392.

### References

1. Anokhin, P. K. Izbr. tr. Sistemnye mekhanizmy vysshey nervnoy deyatel'nosti / P. K. Anokhin. — М., 1979. — 454 s.

2. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskiy podkhod k diagnostike trudnostey obucheniya / T. V. Akhutina // Problemy spetsial'noy psikhologii i psikhodiagnostika otklonyayushchegosya razvitiya. — М., 1998. — S. 85—92.

3. Bezrukova, O. A. Metodika opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta / O. A. Bezrukova, O. N. Kalenkova. — М.: Russkaya Rech', 2014. — 70 s.

4. Davydova, E. Yu. Effektivnoe sotrudnichestvo roditel'ey i spetsialistov v protsesse obucheniya detey s RAS / E. Yu. Davydova // Izv. UrFU. Ser 1, Problemy obrazova-

niya, nauki i kul'tury. — 2018. — Т. 24. — № 4. — S. 7.

5. Kornev, D. A. Sistemnyy analiz psikhicheskogo razvitiya detey s nedorazvitiem rechi : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.04 / Kornev D. A. — SPb., 2006. — 45 s.

6. Luriya, A. R. Yazyk i soznanie / A. R. Luriya. — М., 1979. — 320 s.

7. Mezhdistsiplinarnyy podkhod k izucheniyu narusheniy razvitiya u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : monogr. / E. E. Antonova, E. E. Artemova, V. A. Erokhina [i dr.]. — М.: Sputnik +, 2017. — 156 s.

8. Metodika prepodavaniya risovaniya v I—II klassakh / [sost. N. N. Loshakov, Ya. N. Rostovtsev, E. P. Titov]. — М., 1958.

9. Miklyaeva, N. V. Razvitie yazykovoy sposobnosti u detey 6—7 let s ONR / N. V. Miklyaeva. — М.: TTs «Sfera», 2012. — 64 s.

10. Mozg i yazyk: mezhdistsiplinarnyy podkhod k mental'nomu leksikonu : monogr. / V. G. Arutyunyan. — 2-e izd., dop. i ispr. — Kaliningrad : Izd-vo BFU im. I. Kanta, 2017. — 275 с.

11. Priroda rebenka v zerkale avtobiografii : ucheb. posobie po pedagogicheskoy antropologii / pod red. B. M. Bim-Bada i O. E. Koshelevoy. — М.: Izd-vo UrAO, 1998.

12. Traugott, N. N. Kak pomoch' detyam, kotorye plokhо govoryat / N. N. Traugott. — SPb., 1994.

13. Ushakova, O. S. Metodika razvitiya rechi detey doshkol'nogo vozrasta / O. S. Ushakova, E. M. Strunina. — Vlados, 2010

14. Fotekova, T. A. Diagnostika rechevykh narusheniy shkol'nikov s ispol'zovaniem neyropsikhologicheskikh metodov : posobie dlya logopedov i psikhologov / T. A. Fotekova, T. V. Akhutina. — М.: ARKTI, 2002. — 136 s.: il. — (B-ka praktikuyushchego logopeda).

15. Chernigovskaya, T. V. Mental'nyy leksikon pri raspade yazykovoy sistemy u bol'nykh s afaziyey: eksperimental'noe issledovanie glagol'noy morfologii / T. V. Chernigovskaya, K. Gor, T. I. Svistunova [i dr.] // Voprosy yazykoznaviya. — 2009. — № 5. — S. 345.

16. Chernov, D. N. Mediko-biologicheskie faktory rechevazykovogo razvitiya rebenka. Ch. 2 / D. N. Chernov // *Sovremennaya zaru-bezhnaya psikhologiya* / gl. red. T. V. Ermolova. — M. : MGPPU, 2014. — № 3. — S. 79—90.
17. Chukovskaya, L. K. Pamyati detstva: vospominaniya o K. Chukovskom / L. K. Chukovskaya. — M. : Moskovskiy rabochiy, 1989.
18. McKean, K. A family-centred model of care in paediatric speech-language pathology / K. McKean, B. Philips, A. Thompson // *Intern. Journ. of Speech-Language Pathology*. — 2012. — Vol. 14. — № 3. — P. 235—246.
19. Woods, J. J. Collaborative consultation in natural environments: strategies to enhance family-centered supports and services / J. J. Woods, M. J. Wilcox, M. Friedman, T. Murch // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. — 2011. — Vol. 42. — No 3. — P. 379—392.