

**Ирина Александровна Филатова**

**Irina A. Filatova**

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД  
К ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ  
РЕЧИ У ДЕТЕЙ В НАУЧНЫХ  
ТРУДАХ ПРОФЕССОРА  
З. А. РЕПИНОЙ**

**A SYSTEMIC APPROACH  
TO THE STUDY  
OF CHILDREN'S SPEECH  
DISORDERS IN THE WORKS  
BY PROFESSOR Z.A. RERPINA**

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, FilatovaI@mgpu.ru

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, FilatovaI@mgpu.ru

**Аннотация.** Статья посвящена анализу основных результатов применения системного подхода к изучению нарушений речи у детей в научных трудах профессора З. А. Репиной. Рассмотрены механизмы нарушения речи у детей с нарушениями артикуляционного аппарата, показана роль артикуляции и речевых кинестезий в формировании фонематической системы. На основе выделения и анализа ведущих расстройств в механизмах нарушения речи при ринолалии и дизартрии раскрывается смысловозначительная роль фонемы как единицы фонематической системы, показываются возможности ее изучения и формирования через семантику слова, предложения, текста.

В формировании фонематической системы у детей с нарушением артикуляционного аппарата важное место отводится развитию фонематического слуха и фонематического анализа. Выделяются два взаимосвязанных направления логопедической работы: формирование правильных артикуля-

**Abstract.** The article analyzes the main results of the use of a systemic approach to the study of speech disorders in children in the scholarly papers of Professor Z. A. Repina. The review considers the mechanisms of speech disorders in children with articulatory disorders and clarifies the role of articulation and speech kinesthesias in the formation of the phonemic system. Based on the identification and analysis of the leading defects in the mechanisms of speech disorders in rhinolalia and dysarthria, the scholar demonstrates the significative function of the phoneme as a unit of the phonemic system and describes the possibilities of its study and formation through the semantics of a word, a sentence, and a text.

In the formation of the phonemic system of children with impaired articulation apparatus, an important role is given to the development of phonemic awareness and phonemic analysis. Two interrelated areas of logopedic work can be identified here: the formation of correct articulatory positions (taking into

ционных позиций (с учетом специфики механизма нарушения речи) и формирование фонематических представлений. Подчеркивается взаимосвязь когнитивного развития и формирования языковых систем.

Применение системного подхода к анализу механизмов нарушения речи у детей с моторной алалией позволило не только описать специфику нарушений формирования фонематической системы у этих детей, но и провести анализ нарушений грамматической звуковой языковой системы. Отмечено, что нарушения кинетико-кинестетического развития приводят к нарушениям формирования всех компонентов системы языка: фонетических, фонематических, морфологических. Содержание логопедической работы учитывает необходимость формирования функций грамматической системы — звуко-слуховой; дифференциации словообразующих аффиксов и грамматических признаков; морфологического анализа и синтеза слов по словообразующим аффиксам и грамматическим признакам.

**Ключевые слова:** системный подход, логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, речевые нарушения, фонематическая система, грамматическая система, нарушения артикуляционного аппарата, механизмы нарушения речи.

**Информация об авторе:** Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт специального образования и психологии, кафедра логопедии, ГАОУ ВО города Москвы «МГПУ»; адрес: 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова, д. 8, к. 2.

account the specificity of the mechanism of speech disorder) and the formation of phonemic skills. The interrelation between the cognitive development and the formation of language systems is emphasized.

The application of a systemic approach to the analysis of the mechanisms of speech disorders in children with motor alalia allowed the researcher not only to describe the specificity of malformation of the phonemic system in these children, but also to analyze the disorders of the grammatical sound language system. It is noted that disorders of kinetic-kinesthetic development lead to the malformation of all components of the language system: phonetic, phonemic, and morphological. The content of logopedic rehabilitation should take into account the need to form the functions of the grammatical system — sound-auditory; differentiation of word-forming affixes and grammatical features; morphological analysis and synthesis of words taking into account word-forming affixes and grammatical features.

**Keywords:** systemic approach, logopedics, speech disorders, children with speech disorders, disorders of speech, phonemic system, grammatical system, articulatory disorders, mechanisms of speech disorders.

**Author's information:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Для цитирования:** Филатова, И. А. Системный подход к изучению нарушений речи у детей в научных трудах профессора З. А. Репиной / И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 58-69. — DOI 10.26170/1999-6993\_2023\_01\_05.

Научные исследования профессора Зои Алексеевны Репиной посвящены изучению устной и письменной речи у детей с нарушением артикуляционного аппарата. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Нарушения письма у учащихся с дефектами артикуляционного аппарата», которая была выполнена З. А. Репиной под руководством профессора Р. Е. Левиной и успешно защищена в НИИ дефектологии АПН СССР в 1975 г., обобщила многолетний практический опыт и стала основой дальнейших собственных исследований и исследований многих поколений ее учеников.

Центральное место в трудах З. А. Репиной занимает изучение фонематической системы языка у детей с нарушением артикуляционного аппарата [3]. С позиций системного подхода она осуществляет анализ механизмов нарушений устной речи и письма у детей с ринолалией, дизартрией, моторной алалией, разрабатывает дифференцированное содержание логопедической работы [2; 5; 12]. Предметом ее исследований всегда было изучение не отдельных

**For citation:** Filatova, I. A. (2023). A Systemic Approach to the Study of Children's Speech Disorders in the Works by Professor Z.A. Rerpina. *Special Education*, 1(69), pp. 58-69. (In Russ.). DOI: 10.26170/1999-6993\_2023\_01\_05.

проявлений нарушений речи, а состояние, коррекция, воспитание речи как сложной иерархической системы.

Основу исследования фонематической системы языка у детей с нарушением артикуляционного аппарата составляет изучение роли артикуляции в развитии фонематических процессов [9]. Для определения роли артикуляции в фонематической системе использовались положения, выдвинутые Н. И. Жинкиным, В. К. Орфинской, И. М. Сеченовым, Л. А. Чистович, Н. Х. Швачкиным, и собственные данные [8]. Междисциплинарный анализ нейрофизиологических, психологических, лингвистических исследований позволил не просто выделить и описать роль кинестетического компонента в развитии фонематических процессов, но показать важное значение кинестетической чувствительности в развитии фонематической системы, выделить взаимосвязь и взаимобусловленность восприятия звуков речи и их произношения. Предупреждая ошибочное мнение, что взаимодействия двух анализаторных систем достаточно для обеспечения качества речи, З. А. Репина подчеркивает не-

обходимость подкрепления отношений между речевыми кинестезиями и произносимым звуком предметной связью, справедливо полагая, что данная триада обязательна для функционирования всей речевой системы [12].

Выдвинутые теоретические положения, опора на закономерности речевого онтогенеза позволили рассмотреть смысловозначительную функцию фонемы в системе языка, определить ее психологические характеристики как обобщенной, различительной и константной единицы [1]. Важно отметить, что смысловозначительная роль фонемы изучается через семантику слова, предложения, текста. Например, в слове ее смысловозначительная роль показывается через количество звуков и слогов в слове, их последовательность, словесное ударение.

Основополагающим принципом анализа состояния фонематической системы при нарушениях речи является выделение ведущего звена в механизме нарушения речи, т. е. расстройства, определяющего все остальные. При ринолалии и дизартрии ведущими расстройствами являются нарушения фонетики. Показано, что неумение воспроизвести в артикуляции фонологические противопоставления в языке (из-за нарушений небно-глоточного смыкания при ринолалии, нарушений

иннервации органов артикуляции при дизартрии), расстройства мелодики, интонации, входящие в специфичные механизмы каждого из этих нарушений речи, препятствуют формированию фонем и четкому их различению [15].

Основу формирования фонематической системы языка у детей с нарушениями артикуляционного аппарата создает развитие навыков кинестетического и кинетического контроля за положением органов артикуляционного аппарата. Формирование кинетико-кинестетического контроля идет с использованием материальных опор, например с применением метода артикуляционно-орального моделирования. Процесс материализации придает артикуляционным действиям осознанность, создает план моторного действия, делает реально ощутимой кинетическую «мелодию» звуков речи и формирует их кинестетический образ [7].

Подчеркивается, что формирование правильных артикуляционных позиций — это только одно из условий, необходимых для правильного произнесения звука. Ребенок должен научиться осуществлять самоконтроль и оценивать качество звуков в собственной речи, отличать нормативное произношение от ненормативного. Обучение произношению требует максимума предъявления нормативной звучащей

речи, чтобы ребенок мог наблюдать, анализировать, сравнивать свою речь с образцом, «приноравливать» ее звучание за счет внутреннего проговаривания и активизации потока речевых кинестезий. Опора на нормативные образцы речи способствует установлению взаимосвязи между артикуляционными и акустическими свойствами звука [12]. Существенными характеристиками логопедической работы по обучению ребенка правильной артикуляции являются полисенсорная опора, ассоциативные артикуляционные образы, осознание, «прочувствование» основных элементов артикуляции звука в процессе их анализа [11].

Важная роль в формировании фонематической системы у детей с нарушением артикуляционного аппарата отводится формированию фонемы и развитию фонематического слуха. Фонема является смысловоразличительной единицей языка, ее смысловое значение проявляется в системе «слово — фраза — текст». В силу этого формирование фонематического слуха целесообразно начинать не на материале ряда изолированных звуков и слогов, а на материале коротких текстов (фраз) или отдельных слов, так как слова, особенно слова в тексте, обладают смыслом, в них лучше всего проявляется смысловоразличительная роль фонемы [10].

Таким образом, формирование фонематической системы языка при нарушениях артикуляционного аппарата предполагает реализацию двух взаимосвязанных направлений: формирование правильных артикуляционных позиций (с учетом специфики механизма нарушения речи) и формирование фонематических представлений ребенка [2]. Основным принципом реализации содержания этих направлений является принцип фонологического противопоставления, в соответствии с которым ребенок учит дифференцировать кинестетические ощущения в артикуляции оппозиционных фонем, противопоставляя лабиализованные позиции, дорсальные, вакуминальные, альвеолярные, заднеязычные артикуляционные положения языка, учит узнавать и различать оппозиционные фонемы на слух.

Различению звуков речи способствуют задания по включению звука в фонематический анализ, который является сложной функцией фонематической системы. Чтобы направить внимание ребенка на звуковую сторону речи, научить его слышать, выделять звуки, необходимо организовать его ориентировку в звуковом составе слова на тех звуках, которые он правильно произносит, а затем на тех звуках, которые отрабатываются в процессе коррек-

ционной работы. Для формирования навыков контроля фонематического анализа на начальных этапах материализуют с помощью графических схем, активно включая в работу по формированию фонематической системы, помимо речедвигательного и речеслухового, зрительный анализатор. Графическая схема представляет собой зрительно-пространственную модель слова, которая показывает дискретную линейную последовательность фонем. Постепенно от графической схемы переходят к выделению звуков путем утрированного их произнесения, а затем — в умственном плане. У ребенка формируется умение исследовать звуковой состав слова: выделять отдельные звуки, определять их последовательность и количество, используя фонемы при смысловой дифференциации слов [2].

Целенаправленное формирование фонематической системы у детей с нарушением артикуляционного аппарата развивает мыслительные способности детей, направляет их внимание на звуковую сторону речи, на языковые феномены, формирует обобщенные фонематические представления, которые, в свою очередь, становятся стимулом для преодоления нарушений артикуляции [13].

Таким образом, при формировании фонематической системы у детей с нарушениями артикуля-

ционного аппарата учитывались ее главные функции: слухо-произносительная дифференциация звуков речи; фонематический анализ слова; смысловая дифференциация слов [14].

Важное место в исследованиях З. А. Репиной занимает проблема воспитания речи у детей с моторной алалией, решение которой она осуществляет на основании системного подхода к анализу механизмов нарушения речи [5]. Данный подход позволил изучить у детей с моторной алалией специфику нарушений формирования фонематической системы и провести анализ нарушений грамматических звуковых языковых систем (морфологических систем словоизменения и словообразования).

Известно, что в основе механизмов системного нарушения речи при моторной алалии лежат явления кинестетической и кинестетической апраксии. У детей с кинестетической апраксией снижено ощущение от положения органов артикуляции, нарушено формирование чувственной основы звука. Вследствие этого не формируются операции отбора, дифференциации нужных артикулем, нарушается контроль за артикуляционными движениями — возникают поиски артикуляционных поз, из-за чего происходят замены, смещения, искажения звуков нестойкого характера. Из-за нару-

шения противопоставления артикулем у ребенка не формируются правильное звукопроизношение и фонематический слух. Нарушение фонематического слуха приводит к нарушению звуковой информации о слове, к недоразвитию фонематического анализа. Нарушения речевых кинестезий, фонематических процессов влекут за собой недоразвитие словаря и появление морфологических аграмматизмов.

При кинетической апраксии нарушается динамическая организация движения и речи. Из-за нарушений динамической организации речевых движений могут наблюдаться просодические расстройства в виде нарушений голоса, интонации, ритмичности, нарушения звукопроизношения (преимущественно в виде искажений звуков). У таких детей не формируется динамическая организация слова: нарушаются количество и последовательность звуков, количество и последовательность слогов. Следствием этого является нарушение общего слезения за составом слова. Для детей с кинетической апраксией характерны нарушения слоговой структуры слова: илизии, персеверации, итерации, антиципации, парафазии, контаминации. Недостатки динамической структуры слова приводят к недоразвитию словаря и несформированности грамматического строя речи (преимуще-

ственно наблюдаются структурные аграмматизмы). При моторной алалии отмечают нарушения ритмической организации движений, что приводит к нарушениям ритмической основы речи и ее структуры.

Нарушения кинетико-кинестетического развития приводят к нарушениям всех компонентов системы языка: фонетических, фонематических, морфологических. У детей в целом нарушено формирование системной лексики, смысла слова и его структуры (звуковой, слоговой, грамматической, смысловой), что влечет за собой нарушения структуры предложения и структуры связной речи. Несформированность грамматической структуры слова проявляется в нарушениях употребления и понимания грамматических форм отдельных слов и слов в предложениях, в нарушениях структуры предложений и связной речи. При нарушениях семантической структуры слова наблюдаются явления полисемантизма, диффузности, вербальные парафазии, абстрактная соотнесенность слова.

В качестве основных принципов организации логопедической работы при моторной алалии выделены принципы комплексного взаимодействия, опоры на онтогенез психического развития и принцип системности, который направлен на формирование всех

компонентов речевой системы в их взаимосвязи с познавательными процессами.

Логопедическая работа условно подразделяется на два этапа: подготовительный и основной. Задачами подготовительного этапа являются формирование чувства ритма, кинестетической и кинетической основы движения; формирование системной лексики (уточнение и расширение пассивного словарного запаса, работа над пониманием речи, формирование начального активного словаря); формирование психологической базы речи и развитие когнитивных процессов.

Работа по формированию чувства ритма предполагает организацию режима жизни ребенка, выполнение специальных упражнений, направленных на формирование ритмичных движений головы, рук, ног ребенка, цепочек ритмичных движений. Важно включать упражнения на равновесие, на ритмичную координацию движений (игры с мячом, танцевальные движения).

Формирование системной лексики начинается с формирования пассивного словаря. В самом начале работы используются слова из «языка нянь» (*тук-тук, би-би, бай-бай*). Особое внимание уделяется формированию системной лексики и смысловой стороны речи. Каждый изучаемый предмет включается в практическую

деятельность ребенка. Предлагаются алгоритмы изучения новых слов: цвет, форма, величина, функциональное назначение, ситуативные признаки. Формируются валентности, тематические ряды и семантические поля слов [6]. Следует учитывать онтогенетические закономерности опережающего развития импрессивного словаря и смысловой стороны речи, порядок появления слов в речи ребенка (слова-наименования, слова-действия, слова-качества) и усложнение их состава (количество слогов и их качество — прямые и закрытые слоги, слоги со стечением согласных, звуковое оформление). На этом этапе логопедом широко используются паралингвистические средства в виде жестов, мимики и интонации.

Каждое новое слово включается логопедом в простые фразы. Ребенку предлагаются инструкции, которые состоят сначала из одного слова (*дай, принеси*), а затем постепенно расширяются за счет появления новых слов. Ведется работа над пониманием грамматических форм слова (единственного и множественного числа существительных и прилагательных, конструкций с простыми предложениями), простых слов, обозначающих величину и форму предметов, их функциональное назначение.

Формирование психологической базы речи и развитие когни-

тивных процессов сопровождает все виды речевой работы [4]. Ребенку предлагаются задания на развитие восприятия, внимания, памяти зрительной, пространственной, слуховой, тактильной модальности. Важно работать над мыслительными операциями сравнения и обобщения по внешним и родовым признакам, формируя понятия, лежащие в основе каждого слова [13].

Основной этап логопедической работы направлен на обучение повторной речи, формирование активного словаря, фразовой речи, коррекцию звукопроизношения, развитие связной речи и подготовку к письму и чтению.

На этом этапе продолжают работу по формированию чувства ритма. Закрепляют пройденный материал и подключают к движениям активное моделирование речевых ритмических структур в виде звукоподражаний, отдельных слов различной сложности и четверостиший. Эти виды работы способствуют тому, что дети непроизвольно подхватывают отдельные слоги и слова, повторяют их, опираясь на четкий оральный образ, паузирование и выразительную речь логопеда.

Активный словарь формируют с учетом класса сложности слоговой структуры слова (по А. К. Марковой). Следует обратить внимание на необходимость проведения работы по анализу

слоговой структуры слова с помощью их материализации в виде графических схем. Предлагают упражнения типа «закончи слово», «составь слово из частей», «придумай слово», делают анализ этих слов, в процессе анализа демонстрируют смысловоразличительную роль слога. Ребенка учат плавно переключаться с одного слога на другой. Эта работа начинается с проведения артикуляционной гимнастики, которое лучше осуществлять в опосредованных формах. При произнесении слов ребенку дают опору на зеркало, на артикуляцию логопеда.

Работа по формированию системной лексики и валентностей слов ведется с проговариванием. Благодаря валентностям слов дети начинают говорить небольшими сочетаниями слов и предложениями. Первые предложения строят из слов, не требующих согласования, затем постепенно переходят к предложениям, требующим согласования слов.

Составление словосочетаний осуществляется в соответствии с рекомендациями Б. М. Гриншпуна. Первой отрабатывается модель словосочетания «глагол и существительное в винительном падеже», затем — модель «глагол и существительное в предложном падеже». Эти модели являются грамматическими стереотипами и появляются в онтогенезе одними

из первых. При образовании моделей важно осуществлять их смысловой и графический анализ, при котором учитываются функции грамматических систем — звуко-слуховая; дифференциации словообразующих аффиксов и грамматических признаков; морфологического анализа и синтеза слов по словообразующим аффиксам и грамматическим признакам [14]. Итогом работы по образованию, преобразованию и распространению моделей становится спонтанное формирование фразы.

По мере формирования лексико-грамматической стороны речи происходит спонтанное становление звуков речи. У детей с алалией работа по коррекции звукопроизношения должна сочетаться с работой по формированию слоговой структуры слова. С опорой на смысловозначительную роль слогов, их последовательности, количества осуществляется анализ смысла слова, который подкрепляется наглядно с помощью картинок. Упражнения на развитие слухового, а затем фонематического восприятия улучшают восприятие слоговых структур. Целенаправленное формирование слоговой структуры слова проводится на материале уточнения имеющихся у детей звуков и на материале закрепления скорригированных звуков речи. Работа по коррекции звукопроизношения

сочетается с работой над грамматическими формами слов и их валентностями, в процессе которой формируется способность выделять морфемный состав слова, понимать смысл слова, изменять его основное или грамматическое значение с помощью морфем. Таким образом, формирование слоговой структуры слов и звукопроизношения способствует формированию фонематических и грамматических систем языка у детей с алалией.

Важной заслугой З. А. Репиной является то, что она на основании подробного анализа механизмов нарушения речи изучила специфику формирования звуковых языковых систем у детей с нарушениями артикуляционного аппарата, внося большой вклад в развитие системного подхода в отечественной логопедии.

#### Литература

1. Репина, З. А. Актуальные проблемы фонологии в коррекционной педагогике / З. А. Репина, Е. А. Ларина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2011. — № 2 (22). — С. 21–26.
2. Репина, З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией : учебное пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2013. — 112 с. — Текст : непосредственный.
3. Репина, З. А. Недостатки речи у детей с нарушением артикуляционного аппарата / З. А. Репина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1971. — № 5. — С. 8–10.
4. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебное пособие / З. А. Репина ;

Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2008. — 140 с. — Текст : непосредственный.

5. Репина, З. А. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с моторной алалией / З. А. Репина, Л. С. Щербакова. — Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1 (52). — С. 65–70.

6. Репина, З. А. Поле речевых чудес : учебное пособие / З. А. Репина, Т. В. Васильева, А. Д. Ведерникова, В. Б. Горская, В. Н. Пискунова. — Екатеринбург : ГриК, 1997. — 180 с. — Текст : непосредственный.

7. Репина, З. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2013. — № 2 (30). — С. 119–128.

8. Репина, З. А. Ринолалия : учебное пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2016. — 77 с. — Текст : непосредственный.

9. Репина, З. А. Роль артикуляции в процессах письма / З. А. Репина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2008. — № 2 (10). — С. 60–63.

10. Репина, З. А. Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов (звуко-различения и фонематического анализа) / З. А. Репина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2014. — № 3 (35). — С. 94–98.

11. Репина, З. А. Уроки логопедии : учебное пособие / З. А. Репина, В. И. Буйко. — Екатеринбург : ЛИТУР, 2009. — 208 с. — Текст : непосредственный.

12. Репина, З. А. Формирование фонематической системы языка у детей с ринолалией : учебное пособие / З. А. Репина, И. А. Филатова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2020. — 80 с. — Текст : непосредственный.

13. Репина, З. А. Формирование когнитивно-познавательной деятельности как основа становления системной лексики у дошкольников с нарушением речи /

З. А. Репина. — Текст : непосредственный // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2013. — С. 12–16.

14. Трауготт, Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской / Н. Н. Трауготт. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2019. — № 3 (55). — С. 12–35.

15. Филатова, И. А. Формирование исходных операций письма у младших школьников с дизартрией / И. А. Филатова, З. А. Репина. — Текст : непосредственный // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : метод. сборник по материалам междунар. симпозиума. — Москва : ООО «ЛОГО-МАГ», 2018. — С. 300–302.

#### References

1. Repina, Z. A., & Larina, E. A. (2011). Aktual'nye problemy fonologii v korektsionnoy pedagogike [Topical problems of phonology in correction pedagogy]. *Special Education*, 2(22), 21–26. (In Russ.)

2. Repina, Z. A. (2013). *Narushenie pis'ma u shkol'nikov s rinolaliy* [Writing disorders in schoolchildren with rhinolalia] [Textbook]. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 112 p. (In Russ.)

3. Repina, Z. A. (1971). Nedostatki rechi u detey s narusheniem artikulyatsionnogo aparata [Shortcomings of speech in children with impaired articulation apparatus]. *Defektologiya*, 5, 8–10. (In Russ.)

4. Repina, Z. A. (2008). *Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi narusheniyami rechi* [Neuropsychological study of children with severe speech disorders] [Study manual]. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 140 p. (In Russ.)

5. Repina, Z. A., & Shcherbakova, L. S. (2018). Osobennosti rechevogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta s motomoy alaliy [Peculiarities of speech development of preschool children with motor alalia]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1(52), 65–70. (In Russ.)

6. Repina, Z. A., Vasil'eva, T. V., Veder-nikova, A. D., Gorskaya, V. B., & Pisku-nova, V. N. (1997). *Pole rechevykh chudes* [Field of speech miracles] [Textbook]. Ekaterinburg: GriK, 180 p. (In Russ.)
7. Repina, Z. A., & Filatova, I. A. (2013). Preodolenie spetsificheskikh zamen bukv u shkol'nikov s dizartriyei [Overcoming the problem of letter substitution of students with dysarthria]. *Special Education*, 2(30), 119–128. (In Russ.)
8. Repina, Z. A. (2016). *Rinolaliya* [Rhino-lalia] [Textbook]. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 77 p. (In Russ.)
9. Repina, Z. A. (2008). Rol' artikulyatsii v protsessakh pis'ma [The role of articulation in the processes of writing]. *Special Educa-tion*, 2(10), 60–63. (In Russ.)
10. Repina, Z. A. (2014). Teoreticheskie predstavleniya o roli rechevykh kinesteziy dlya razvitiya fonematcheskikh protsessov (zvu-korazhcheniya i fonematcheskogo analiza) [Theoretical aspects of the role of speech kinesthesia in development of phonemic processes (sound perception and phonemic analysis)]. *Special Education*, 3(35), 94–98. (In Russ.)
11. Repina, Z. A., & Buyko, V. I. (2009). *Uroki logopedii* [Lessons in speech therapy] [Textbook]. Ekaterinburg: LITUR, 208 p. (In Russ.)
12. Repina, Z. A., & Filatova, I. A. (2020). *Formirovanie fonematcheskoy sistemy ya-zyka u detey s rinolaliyei* [Formation of the phonemic system of the language in children with rhinolalia] [Textbook]. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 80 p. (In Russ.)
13. Repina, Z. A. (2013). Formirovanie kog-nitivno-poznavatel'noy deyatelnosti kak osnova stanovleniya sistemnoy leksiki u doshkol'nikov s narusheniem rechi [For-mation of cognitive-cognitive activity as a basis for the formation of systemic voca-bulary in preschool children with speech impairment]. In *Logopedicheskie tekhnologii v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya detey s narusheniem rechi* (Materials of the Intern. scientific-practical. conf., pp. 12–16). Ekate-rinburg: Ural St. Ped. Univ. (In Russ.)
14. Traugott, N. N. (2019). Lingvisticheskiy analiz afazii i alalii v rabotakh V. K. Orfin-skoy [Linguistic analysis of aphasia and alalia in the works of V. K. Orfinskaya]. *Spe-cial Education*, 3(55), 12–35. (In Russ.)
15. Filatova, I. A., & Repina, Z. A. (2018). Formirovanie iskhodnykh operatsiy pis'ma u mladshikh shkol'nikov s dizartriyei [For-mation of initial writing operations in young-er schoolchildren with dysarthria]. In *Spetsi-ficheskie yazykovye rasstroystva u detey: voprosy diagnostiki i korrektsionno-razviva-yushchego vozdeystviya* (Method. collection of papers based on materials of the Intern. symposium, pp. 300–302). Moscow: OOO "LO-GOMAG". (In Russ.)