

СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Специальное образование. 2023. № 3 (71).

Special Education. 2023. No 3 (71).

УДК 376.37:373.291

ББК 4457.091

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Людмила Борисовна Баряева^{1✉}
Людмила Владимировна Лопатина^{2✉}

Lyudmila B. Baryayeva^{1✉}
Lyudmila V. Lopatina^{2✉}

**СТИМУЛЯЦИЯ СЕНСОРНО-
ПЕРЦЕПТИВНОГО
РАЗВИТИЯ В СТРУКТУРЕ
ГОТОВНОСТИ
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**STIMULATION OF SENSORY-
PERCEPTUAL
DEVELOPMENT IN THE
STRUCTURE OF THE
READINESS OF CHILDREN
WITH SEVERE SPEECH
DISORDERS FOR SCHOOL**

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ido-kuo@nspsu.ru, SPIN: 4283-4926

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, lvlopatina@ Herzen.spb.ru, SPIN: 5658-3081

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ido-kuo@nspsu.ru

² A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, lvlopatina@ Herzen.spb.ru, SPIN: 5658-3081

Аннотация. В статье представлен анализ результатов изучения актуальной умственной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе теста Г. Витцлака «Способность к обучению в школе». Показано, что дефицитарность возможности оперирования элементами перцептивного опыта у детей с тяжелыми нарушениями речи негативно отражается на речевом развитии, реализующемся на основе знаковой системы языка. Авторами рассмотрена симптоматика

Abstract. The article presents an analysis of the results of studying the actual psychological readiness for school of senior preschool children with severe speech disorders based on G. Witzlak's test "Ability to learn at school". It is shown that the deficiency in the ability to operate the elements of perceptual experience in children with severe speech disorders negatively affects speech development, which is realized on the basis of the semiotic language system. The authors consider the symptoms of sensory-perceptual development disorders in senior preschool

© Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., 2023

нарушений сенсорно-перцептивного развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сравнении с показателями этого процесса у нормотипичных детей. У детей с тяжелыми нарушениями речи выделены два уровня, отражающие степень сформированности психических процессов, характер их нарушений, влияющих на умственную готовность к школьному обучению. Сделаны выводы о корреляционной зависимости между уровнем сформированности умственной готовности к обучению в школе и состоянием речи. На основе полученных данных выдвинуто предположение о том, что процессы обучаемости, речи и мышления на протяжении развития ребенка интегрируются, образуя системы и структуры. В статье представлено описание того, как осуществлялась стимуляция сенсорно-перцептивного развития на основе практических, наглядных и словесных методов. Представлены основные направления педагогического воздействия, направленные на совершенствование/развитие невербальных и вербальных компонентов сенсорно-перцептивных функций и психологических процессов.

Подчеркивается, что в процессе стимуляции сенсорно-перцептивного развития в структуре готовности к обучению в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо учитывать проявляющуюся у них первичную языковую недостаточность и содержание логопедической работы по стимуляции сенсорно-перцептивного развития строить на основе формирования или развития планирующей и регуляторной функции речи, а также функции познания.

children with severe speech disorders in comparison with the indicators of this process in typical children. Children with severe speech disorders display two levels that reflect the degree of formation of psychological processes and the nature of their disorders that affect psychological readiness for school. The study draws conclusions about the correlation between the level of formation of psychological readiness for school and the state of speech. Based on the data obtained, it is suggested that the processes of learning, speech and thinking are integrated throughout the child's development, forming systems and structures. The article describes how sensory-perceptual development is stimulated via practical, visual and verbal methods. The study presents the main areas of pedagogical intervention aimed at improving/developing nonverbal and verbal components of sensory-perceptual functions and psychological processes.

The authors emphasize that in the process of stimulating sensory-perceptual development in the structure of readiness for school in children with severe speech disorders, it is necessary to take into account their primary language impairment and to organize the content of logopedic work to stimulate sensory-perceptual development on the basis of the formation or development of the planning and regulatory functions of speech, as well as the function of cognition. On the basis of the selected basic factors, a sequence of structural elements is presented, which determines the stages of logopedic intervention aimed to stimulate the sensory-perceptual development of children with severe speech disorders in the structure of school readiness: the first stage is the

На основе выделенных базовых факторов представлена последовательность структурных элементов, которая определила этапы логопедического воздействия по стимуляции сенсорно-перцептивного развития детей с тяжелыми нарушениями речи в структуре готовности к школьному обучению: первый этап — развитие ориентировочно-исследовательской деятельности; второй этап — развитие планирования деятельности; третий этап — развитие речевой деятельности; четвертый этап — развитие знаково-символической деятельности. Предложенная последовательность обусловлена интегративным характером развития выявленных процессов. В ходе постепенного продвижения с этапа на этап умственная деятельность детей с тяжелыми нарушениями речи сопровождается все большей степенью опосредования на основе речи, языка и символов.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, старшие дошкольники, речевые нарушения, дети с нарушениями речи, тяжелые нарушения речи, сенсорно-перцептивное развитие, умственная готовность, подготовка к школе, готовность к обучению, ориентировочно-исследовательская деятельность, планирование деятельности, детская речь, речевая деятельность, знаково-символическая деятельность.

Информация об авторах: Баряева Людмила Борисовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления института непрерывного образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; SPIN-код: 4283-4926; адрес: 630126, Россия, г. Новосибирск, Вилуйская, 28, email: ido-kuo@nspu.ru.

development of research orientation activity; the second stage is the development of activity planning; the third stage is the development of speech; the fourth stage is the development of symbolic-semiotic activity. The suggested sequence is correlated with the integrative nature of the development of the identified processes. During the gradual progress from stage to stage, the psychological activity of children with severe speech disorders is accompanied by an increasing degree of mediation based on speech, language and symbols.

Keywords: preschool logopedics, senior preschoolers, speech disorders, children with speech disorders, severe speech disorders, sensory-perceptual development, psychological readiness, school readiness, readiness for school, research orientation activity, activity planning, children's speech, speech, symbolic-semiotic activity.

Author's information: Baryaeva Lyudmila Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Management, Institute of Continuing Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; SPIN-код: 5658-3081; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, Малая Посадская, 26, email: lvlopatina@herzen.spb.ru.

Для цитирования: Баряева, Л. Б. Стимуляция сенсорно-перцептивного развития в структуре готовности к школьному обучению детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 3 (71). — С. 71-83.

Важную роль в готовности ребенка к обучению в школе играет сформированность общефункциональных и специфических механизмов речевой деятельности. Особое значение формирование этих механизмов приобретает в отношении детей с тяжелыми нарушениями речи, которые представляют собой разнобразную по этиопатогенезу группу. Нарушения речевого развития у детей с данным видом дизонтогенеза вариативны и качественно неоднородны, часто отягощаются наличием сопутствующих нарушений. Учитывая тесную связь мышления и речи и принимая во внимание существующее в психологии положение о том, что высшие психические функции в своем развитии опираются на более элементарные, можно констатировать, что огра-

Lopatina Lyudmila Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Logopedics, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

For citation: Baryeva, L. B., Lopatina, L. V. (2023). Stimulation of Sensory-perceptual Development in the Structure of the Readiness of Children With Severe Speech Disorders for School. *Special Education*, 3(71), pp. 71-83. (In Russ.)

нение перцептивного опыта влечет за собой бедность представлений о предметах и явлениях. Дефицитарность возможности оперирования элементами перцептивного опыта негативно отражается на речевом развитии, реализующемся на основе знаковой системы языка [9; 12; 13].

С целью определения состояния актуальной умственной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи был использован тест Г. Витцлака «Способность к обучению в школе» [14], рестандартизированный в русскоязычном варианте и апробированный А. Г. Лидерс и Г. Н. Досмаевой [4].

Исследование проводилось с детьми дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с детьми с общим недоразвити-

ем речи III уровня речевого развития в дошкольных организациях Санкт-Петербурга. Дети с нормальным интеллектуальным и речевым развитием — 20 человек, дети с тяжелыми нарушениями речи (ОНР III уровня речевого развития, стертая дизартрия) — 20 человек.

По результатам диагностики были выделены два уровня, отражающие степень сформированности психических процессов, характер их нарушений, влияющих на умственную готовность к школьному обучению. Согласно данным Г. Н. Досмаевой и А. Г. Лидерса, результаты менее 95,6 балла свидетельствуют о выраженных особенностях умственной готовности к школьному обучению [4].

В каждом уровне выделены три подуровня, отражающие глубину выявленных нарушений. В соответствии с балловой градацией теста (готовность к школьному обучению 117—111 баллов) были выявлены:

- высокий уровень (117–111 баллов), характеризующийся высокими результатами выполнения заданий;
- средний уровень (108,5–102,0 балла), характеризующийся преимущественно высокими и средними возможностями выполнения заданий;
- низкий уровень (99,0–96,5 баллов), характеризующийся низки-

ми результатами выполнения заданий.

По результатам исследования дети с тяжелыми нарушениями речи характеризуются в большинстве случаев средним уровнем сформированности умственной готовности к школьному обучению при наличии единичных показателей высокого уровня.

На основе теста «Способность к обучению в школе» Г. Витцлака были выделены показатели, совокупность которых определила базовые факторы, влияющие на умственную готовность к школьному обучению.

В качестве таких показателей выступают:

- владение осмысленным восприятием;
- умение включать имеющийся опыт в разнообразные виды деятельности;
- наличие представлений о сенсорных эталонах (цвет, размер, форма и др.);
- вербализация слов-наименований, отражающих сенсорные эталоны;
- умение идентифицировать окружающие предметы или явления с их проекциями;
- умение идентифицировать фигуры на основе приоритетов в выборе знаков по форме;
- владение понятиями, отражающими категорию предметов;
- владение алгоритмами действий;

- умение осуществлять сравнение групп множеств, используя пересчет и способы проверки средствами приложения и наложения;
- представление о порядке счета;
- понимание итога счета;
- владение навыками устного счета;
- владение навыками порядкового счета на наглядном материале;
- умение ориентироваться на заданный образец и действовать согласно ему;
- вербализация слов, отражающих окружающую действительность;
- умение устанавливать причинно-следственные связи;
- умение строить смысловую и речевую конструкцию по предложенному образцу или на наглядном материале;
- умение проводить классификацию и сравнение;
- умение связно и цельно строить монологическое высказывание;
- владение разнообразными синтаксическими конструкциями и верное их применение;
- владение артикуляторными укладами, которые соответствуют фонационному принципу русского языка;
- умение запоминать речевой материал из четырех строк без и с использованием наглядности;
- умение внимательно анализировать наглядный материал;

- владение навыками обоснования своего решения;
- умение классифицировать и сравнивать предметы.

Обработка количественных результатов осуществлялась с помощью компьютерной программы — системы для статистического анализа данных STATISTICA 10. В результате были получены базовые факторы, каждый из которых имеет свои проценты общей дисперсии. Они позволили определить факторную структуру, т. е. выявить наиболее характерные индивидуальные проявления для исследуемой группы, которые не исследовались посредством теста. На основе взаимодействия и взаимосвязи показателей, с учетом выявленной зависимости определена структура каждого базового фактора. Количественное распределение показателей, образующих базовый фактор готовности к школьному обучению детей с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи, представлено следующим образом.

Количественное распределение показателей, образующих базовый фактор готовности к школьному обучению детей с нормальным речевым развитием, позволяет выделить ряд базовых факторов. Представляем их.

1. Планирование деятельности (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 25,09 %).

2. Речевая деятельность (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 19,45 %).

Первый фактор «Планирование деятельности» (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 25,09%) представлен у детей с нормальным речевым развитием следующими показателями:

- умение запоминать речевой материал из четырех строк без наглядности (факторная нагрузка — 0,77);
- умение строить смысловую и речевую конструкцию по предложенному образцу или на наглядном материале (факторная нагрузка — 0,79);
- представление о порядке счета (факторная нагрузка — 0,73);
- умение ориентироваться на заданный образец и действовать согласно ему (факторная нагрузка — 0,71).

Второй базовый фактор «Речевая деятельность» (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 19,45%) представлен у детей с нормальным речевым развитием следующими показателями:

- умение связно и цельно строить монологическое высказывание (факторная нагрузка — 0,77);
- владение артикуляторными укладами, которые соответствуют фонационному принципу русского языка (факторная нагрузка — 0,72);

● владение разнообразными синтаксическими конструкциями и верное их применение (факторная нагрузка — 0,72);

● вербализация слов-наименований, отражающих сенсорные этапы (факторная нагрузка — 0,71).

Количественное распределение показателей, образующих базовый фактор готовности к школьному обучению детей с тяжелыми нарушениями речи, позволило выделить следующие базовые факторы.

1. Речевая деятельность (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 31,47%).

2. Планирование деятельности (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 28,53%).

3. Знаково-символическая деятельность (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 17,22%).

4. Ориентировочно-исследовательская деятельность (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 14,43%).

Рассмотрение показателей, образующих первый базовый фактор «Речевая деятельность» (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 31,47 %), позволило выделить следующие:

- умение связно и цельно строить монологическое высказывание (факторная нагрузка — 0,89);

- владение разнообразными синтаксическими конструкциями и верное их применение (факторная нагрузка — 0,83);

- владение артикуляторными укладами, которые соответствуют фонационному принципу русского языка (факторная нагрузка — 0,78);

- вербализация слов, отражающих окружающую действительность (факторная нагрузка — 0,75).

Второй базовый фактор, значимый для готовности детей с ТНР к обучению в школе, «Планирование деятельности» (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 28,53%), представлен следующими показателями, образующими фактор:

- умение строить смысловую и речевую конструкцию по предложенному образцу или на наглядном материале (факторная нагрузка — 0,88);

- владение алгоритмами действий (факторная нагрузка — 0,72);

- умение запоминать речевой материал из четырех строк без и с использованием наглядности (факторная нагрузка — 0,92).

Третий базовый фактор «Знаково-символическая деятельность» (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 17,22%) можно представить следующим образом:

- владение понятиями, отражающими категорию предметов (факторная нагрузка — 0,76);

- вербализация слов-наименований, отражающих сенсорные этапы (факторная нагрузка — 0,71);

- представление о порядке счета (факторная нагрузка — 0,77);

- владение навыками устного счета (факторная нагрузка — 0,71);

- умение осуществлять сравнение групп множеств, используя пересчет и способы проверки средствами приложения и наложения (факторная нагрузка — 0,75).

Четвертый базовый фактор «Ориентировочно-исследовательская деятельность» (процент общей дисперсии, объединяемый действием фактора, — 14,43%) представлен следующими показателями:

- умение ориентироваться на заданный образец и действовать согласно ему (факторная нагрузка — 0,76);

- умение устанавливать причинно-следственные связи (факторная нагрузка — 0,81);

- умение проводить классификацию и сравнение (факторная нагрузка — 0,77).

Полученные результаты позволяют констатировать корреляционную зависимость между уровнем сформированности умственной готовности к обучению в школе и состоянием речи. На основе полученных данных можно предположить, что процессы обучаемости, речи и мышления на протяжении развития ребенка интегрируются, образуя системы

и структуры. Для подтверждения этого применялся факторный анализ (метод главных компонент), который позволил определить следующие психические образования, позволяющие выстроить стратегию педагогического воздействия, определить его структуру и условия эффективной реализации: ориентировочно-исследовательская деятельность, планирование деятельности, речевая деятельность и знаково-символическая деятельность.

Структура стимуляции сенсорно-перцептивного развития осуществлялась на основе практических, наглядных и словесных методов. Организация предметно-развивающей среды представляла формирование рационально организованной и естественно-комфортной обстановки, которая отвечала требованиям актуального и ближайшего развития детей с учетом их психофизических особенностей.

В ходе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи активно использовались игры с применением полифункционального игрового оборудования. Организация пространства играла важную роль в развитии каждого ребенка, так как окружение являлось условием благотворного умственного и физического развития. Дети самостоятельно учились организовывать свою деятельность в этих условиях. В пред-

метно-развивающую среду были включены полифункциональные материалы: природные материалы и натуральные предметы домашнего обихода; различные автодидактические материалы: материалы М. Монтессори [2], Ф. Фрёбеля [11], дидактические игрушки, полифункциональное модульное оборудование; картинный материал, отвечающий коррекционно-развивающим требованиям: схемы для соавления рассказа [2; 7] и различные сюжетно-дидактические игры; материалы для формирования слухового, ритмического чувства: музыкальные инструменты, аудиозаписи различных звуков; различные познавательные материалы: книги, журналы, фильмы, карты, модели, которые способствуют расширению кругозора детей. В содержание полифункциональной интерактивной среды были включены электронные интерактивные доски, планшеты и сенсорные игровые терминалы, на базе которых установлены развивающие игры, использовались игровые терминалы, обеспечивающие возможность усвоения информации, полученной посредством электронных ресурсов, что соответствует современным школьным требованиям [3].

В процессе педагогического воздействия осуществлялось совершенствование/развитие невербальных и вербальных компо-

нентов сенсорно-перцептивных функций и психологических процессов.

Проводимая работа решала и задачи профилактики вторичных расстройств, которые могут возникать у детей с тяжелыми нарушениями речи в школьном возрасте (дислексии, дисграфии, дискалькулии) [6].

Стимуляция сенсорно-перцептивного развития осуществлялась с учетом следующих положений:

- включение всех выделенных базовых компонентов посредством формирования или совершенствования показателей, входящих в структуру фактора;

- реализация педагогического воздействия на основе уровневой градации сформированности умственной готовности к обучению в школе, что позволяет осуществлять индивидуально-дифференцированный подход.

Значимым элементом стимуляции сенсорно-перцептивного развития является организация детско-родительских отношений, так как именно взрослый является тем посредником между ребенком и окружающим миром, который передаст общественно выработанные способы познания действительности. С учетом этого планировались различные формы взаимодействия с родителями или законными представителями.

С учетом первичной языковой недостаточности детей с тяже-

лыми нарушениями речи содержание логопедической работы по стимуляции сенсорно-перцептивного развития предусматривало формирование или развитие планирующей и регуляторной функции речи, а также функции познания (по А. А. Леонтьеву) [8] и основывалось на адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи¹.

На основе выделенных базовых факторов была определена последовательность структурных элементов, которая обусловила этапы логопедического воздействия.

Первый этап — развитие ориентировочно-исследовательской деятельности.

Второй этап — развитие планирования деятельности.

Третий этап — развитие речевой деятельности.

Четвертый этап — развитие знаково-символической деятельности.

Предложенная последовательность объясняется интегративным характером развития выявленных

¹ Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи с методическими рекомендациями / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец, Л. В. Лопатиной. — Москва : Просвещение, 2019. — 325 с. — Текст : непосредственный.

процессов. В ходе постепенного продвижения с этапа на этап ответственная деятельность все больше опосредуется на основе речи, языка и символов. На каждом этапе условно определены уровни, отражающие степень сформированности процесса опосредования:

- на начальном уровне деятельность формируется на основе наглядности, по образцу, по алгоритму — наглядный уровень;

- на следующем уровне актуализируется перцептивный опыт ребенка, связанный с определенным предметом, явлением или деятельностью, и фиксируется в продуктивных видах деятельности — перцептивный уровень;

- на завершающем уровне совершенствуются умения опосредования с помощью языковых средств — вербальный уровень.

По результатам экспериментального исследования мы пришли к выводу о том, что использование теста Г. Витцлака «Способность к обучению в школе» [14], рестандартизированного в русскоязычном варианте и апробированного А. Г. Лидерсом и Г. Н. Досмаевой, может быть полезным для изучения особенностей готовности детей с разным уровнем речевого развития к школьному обучению. На основе его результатов специалисты могут в процессе педагогического воздействия осуществлять со-

вершенствовани/развитие невербальных и вербальных компонентов сенсорно-перцептивных функций и психологических процессов. В ходе логопедического воздействия, осуществляемого по результатам анализа тестовых заданий, возможно проводить и профилактическую работу по предупреждению нарушений в овладении письменной речью у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Андрущенко, Н. В. Монтеessori-педагогика и Монтеessori-терапия / Н. В. Андрущенко. — Санкт-Петербург : Речь, 2010. — Текст : непосредственный.
2. Баряева, Л. Б. Основные направления по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи на материале детской художественной литературы / Л. Б. Баряева, М. В. Арсеньева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2019. — № 4 (56). — С. 21–36.
3. Детский игровой терминал «Солнышко» с комплектом дидактических материалов : пособие для педагогов, психологов и родителей / М. В. Арсеньева, Л. Б. Баряева, Р. Н. Генералова [и др.]. — Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. — 85 с. — Текст : непосредственный.
4. Досмаева, Г. Н. Об одном способе адаптации теста «Способностей к обучению в школе» / Г. Н. Досмаева, А. Г. Лидерс. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 162–166.
5. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 1. — С. 8–16.
6. Кондратьева, С. Ю. Диагностика и профилактика нарушений счетных навы-

ков (дискалькулии) у дошкольников «группы риска» / С. Ю. Кондратьева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2012. — № 2. — С. 73–79.

7. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине / И. Н. Лебедева. — Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. — 175 с. — Текст : непосредственный.

8. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 1969. — 214 с. — Текст : непосредственный.

9. Лопатина, Л. В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций / Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Логопедия: методические традиции и новаторство : учебно-методическое пособие для студентов отделения логопедии / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. — Москва : Моск. психол.-соц. институт ; Воронеж : МОДЭК, 2023. — С. 108–112.

10. Монтессори, М. Начальное обучение. Мой метод / М. Монтессори. — Москва : Астрель : АСТ, 2010. — Текст : непосредственный.

11. Образование детей от младенчества до школы. Использование элементов педагогической системы Фридриха Фрëбеля: наш опыт : учебно-методическое пособие / И. С. Абрамова, Л. Б. Баряева, Л. К. Баряева [и др.] ; под ред. Л. Н. Грызловой, О. В. Юговой; введение Г. И. Осипенко. — Санкт-Петербург : АЛЬМА, 2023. — 132 с. — Текст : непосредственный.

12. Приходько, О. Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О. Г. Приходько. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2010. — № 4. — С. 57–79.

13. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — Москва : Дрофа, 2009. — Текст : непосредственный.

14. Фрëбель, Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фрëбель ; составитель Л. М. Воло-

буева. — Москва : Карапуз, 2001. — 288 с. — Текст : непосредственный.

15. Witzack, G. Handanweisung und allgemeine Vorbemerkungen zum “Verfahren zur Diagnostik des Entwicklungsstandes der Schulanfänger” / G. Witzack. — Berlin : [s.n.], 1969. — 48 S. — Text : unmediated.

References

1. Andrushchenko, N. V. (2010). *Montessori-pedagogika i Montessori-terapiya* [Montessori pedagogy and Montessori therapy]. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.)

2. Baryayeva, L.B., & Arsen'eva, M.V. (2019). Osnovnye napravleniya po razvitiyu svyaznoy rechi u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi na materiale detskoy khudozhestvennoy literatury [Main areas of coherent speech rehabilitation in preschool children with general speech underdevelopment (on the material of children's fiction)]. *Special Education*, 4(56), 21–36. (In Russ.)

3. Arsen'eva, M.V., Baryayeva, L.B., Generalova, R.N., et al. (2015). *Detskiy igrovoy terminal «Solnyshko» s komplektom didakticheskikh materialov* [Children's game terminal “Sun” with a set of didactic materials] [Manual for teachers, psychologists and parents]. St. Petersburg: TsDK prof. L. B. Baryayevoy, 85 p. (In Russ.)

4. Dosmaeva, G.N., & Liderev, A.G. (1985). Ob odnom sposobe adaptatsii testa «Sposobnostey k obucheniyu v shkole» [About one way to adapt the test “Ability to learn at school”]. *Voprosy psikhologii*, 1, 162–166. (In Russ.)

5. Ekzhanova, E. A. (2002). Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya u detey i puti ee psikhologo-pedagogicheskoy korrektsii v usloviyakh doshkol'nogo uchrezhdeniya [Delayed mental development in children and ways of its psychological and pedagogical correction in a preschool setting]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 1, 8–16. (In Russ.)

6. Kondrat'eva, S.Yu. (2012). Diagnostika i profilaktika narusheniy schetnykh navykov (diskal'kulii) u doshkol'nikov «gruppy riska» [Diagnostics and prophylaxis of malfunction of calculating skills (dyscalculia) of preschoolers of «risk group»]. *Special Education*, 2, 73–79. (In Russ.)

7. Lebedeva, I.N. (2009). *Razvitie svyaznoy rechi doshkol'nikov. Obuchenie rasskazyvaniyu po kartine* [Development of coherent speech in preschoolers. Teaching storytelling from a picture]. St. Petersburg: TsDK prof. L. B. Baryaevoy, 175 p. (In Russ.)
8. Leont'ev, A.A. (1969). *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity]. Moscow: Prosveshchenie, 214 p. (In Russ.)
9. Lopatina, L.V. (2003). Individual'nye osobennosti detey so steroy dizartriyey po sostoyaniyu nerechevykh i rechevykh funktsiy [Individual characteristics of children with erased dysarthria according to the state of non-speech and speech functions]. In S. N. Shakhovskaya, T. V. Volosovets (Eds.), *Logopediya: metodicheskie traditsii i novatorstvo* (Educational and methodological manual for students of the speech therapy department, pp. 108–112). Moscow: Mosk. psikhol.-sots. institut ; Voronezh : MODEK, 2003. (In Russ.)
10. Montessori, M. (2010). *Nachal'noe obuchenie. Moy metod* [Primary education. My method]. Moscow: Astrel', AST. (In Russ.)
11. Abramova, I.S., Baryaeva, L.B., Baryaeva, L.K., et al. (2023). *Obrazovanie detey ot mladenchestva do shkoly. Ispol'zovanie elementov pedagogicheskoy sistemy Fridrikha Frebelya: nash opyt* [Education of children from infancy to school. Using elements of Friedrich Froebel's pedagogical system: our experience] (Educational and methodological manual, Ed. L.N. Gryzlova, O.V. Yugova, introduction by G.I. Osipenko). St. Petersburg: AL"MA, 132 p. (In Russ.)
12. Prikhod'ko, O.G. (2010). Printsipy, zadachi i metody logopedicheskoy raboty pri dizartrii [Principles, tasks and methods of speech therapy work for dysarthria]. *Special Education*, 4, 57–79. (In Russ.)
13. Filicheva, T.B., Tumanova, T.V., Chirkina, G.V. (2009). *Vospitanie i obuchenie detey doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi* [Education and training of preschool children with general speech underdevelopment]. Moscow: Drofa, 2009. (In Russ.)
14. Froebel, F. (2001). *Budem zhit' dlya svoikh detey* [We will live for our children] (Compiled by L.M. Volobueva). Moscow: Karapuz, 288 p. (In Russ.)
15. Witzack, G. (1969). *Handanweisung und allgemeine Vorbemerkungen zum "Verfahren zur Diagnostik des Entwicklungsstandes der Schulanfänger"*. Berlin, 48 S.