

Программы речевого развития детей дошкольного возраста в англоязычной литературе

А.Э. Цукарзи Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 20 ноября 2014/ Принята к публикации: 29 ноября 2014

Interventions for language development in preschool children in English-language publications

Anna E. Tsukarzi Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: November 20, 2014 / Accepted for publication: November 29, 2014

В статье представлен анализ современных англоязычных программ речевого развития дошкольников. Рассмотрены два типа программ: подготовленные научными центрами и разработанные на местах педагогами-практиками. Показаны факторы, которые определяют существование большого количества разнообразных программ речевого развития: значимый рост миграционных потоков с формированием мультикультуральных и мультинациональных общин, большое количество детей с речевыми, коммуникативными трудностями и специфическими речевыми нарушениями, результаты многочисленных исследований, свидетельствующие о влиянии уровня речевого развития на последующие трудности обучения. Программы, созданные научными центрами, направлены на развитие узких аспектов речевого развития. Интервенции, реализуемые в рамках научных исследований, построены с учетом теоретико-экспериментальных данных о закономерностях, условиях развития речи и принципах организации речевых интервенций. Они направлены в основном на получение доказательных данных, касающихся этих аспектов и их использования в дальнейшем для построения более эффективных программ. Интервенции, разработанные в рамках практической деятельности, строятся с учетом наблюдаемых педагогами реальных речевых трудностей детей и имеют целью решение конкретных проблем детей в минимальные сроки. Реализация программ осуществляется в государственных детских садах при начальной школе, в частном секторе, а также некоммерческими организациями.

Ключевые слова: программы речевого развития, нарративная, рецептивная и экспрессивная речь, специфическое речевое расстройство, речевые и коммуникативные трудности.

The paper presents the analysis of interventions for language development for English-speaking preschoolers. Two types of interventions are analyzed in the article: those conducted by academic communities and those designed by education practitioners. There are several factors which explain the existence of such a large number of interventions: significant growth of migration flows with developing multicultural and multinational communities; large number of children with speech, language and communication needs and specific language impairments; as well as evidence suggesting the influence of level of language development on subsequent educational difficulties. Interventions designed by research groups aim to address specific aspects of language development. Interventions implemented as part of research projects are based on the evidence for mechanisms and conditions of language development and principles of language interventions. Such interventions are mainly aimed at receiving evidence concerning mechanisms and conditions of language development, and also its subsequent performance in designing effective interventions. Interventions conducted by education practitioners are based on language difficulties in children and are aimed to solving specific problems in children in the shortest period of time. The interventions are implemented by state and private preschool centers, as well as by charities.

Key words: interventions for language development, receptive, expressive and narrative language, specific language impairment, speech, language and communication needs.

Уровень речевого развития детей дошкольного возраста в психологической литературе всегда выделялся в качестве важнейшего фактора, определяющего социальное взаимодействие и успешность обучения в начальной школе. На современном этапе в условиях глобализации наблюдается существенный рост миграционных потоков с формированием мультикультуральных и мультинациональных общин. Это обуславливает актуальность проблемы лингвистического развития дошкольников, которая особенно остро стоит в развитых странах, особенно, в районах проживания иммигрантов и в социально неблагополучных районах крупных городов. В Великобритании и США эта проблема является предметом теоретического и практического исследования уже длительное время и накоплен определенный опыт ее решения.

стниками, устной речью как основным средством общения» (Федеральный государственный стандарт..., 2014, С. 13).

Исследования, проводимые в английской образовательной системе, показали, что дети с нарушениями речи в дошкольном возрасте находятся в зоне риска возникновения трудностей обучения (Norbury, Tomblin, Bishop, 2008). Кроме того, согласно результатам исследований, низкие показатели уровня речевого развития могут в дальнейшем стать причиной возникновения проблем в других сферах: грамотность, социальное взаимодействие, овладение счетом (Bryant, 2003; Nunes, Bryant, 2009; Snow, 2006). При этом считается, что большое число детей имеют так называемые речевые и коммуникативные трудности (speech language and communication needs) и специфические и речевые нарушения (specific language impairment). Оба термина часто исполь-

ляются и являются «скрытой трудностью» (I CAN – The children's...). Многие дети с речевыми и коммуникативными трудностями по уровню интеллектуального развития и внешнему облику соответствуют большинству детей своего возраста. На первый план выходят трудности обучения чтению и общие трудности учения и социализации, проблемы с поведением. Специфическое расстройство речи – это термин, который используется для описания определенных трудностей при изучении и использовании языка. В данном случае трудности не ассоциируются с такими факторами как общие трудности обучения или психоневрологические расстройства. Поскольку трудности ассоциированы только с речью и языком используется термин «специфическое». Под термином «специфическое расстройство речи» понимаются различные симптомы, которые могут включать: трудности вербализации (при наличии у ребенка представления о том, что он хочет сказать); трудности понимания ребенка, несмотря на его желание говорить и прилагаемые им усилия для того, чтобы его поняли (спутанная речь); трудности слежения за ходом речи; трудности понимания слов и длинных инструкций; трудности удержания в памяти слов, которые нужны для высказывания; трудности включения в совместную игру с детьми и отслеживания того, что происходит на площадке. Дети со специфическим расстройством речи могут иметь как легкие кратковременные нарушения, так и тяжелые перманентные трудности понимания и речи (I CAN – The children's...).

Внимание к проблеме речевого развития у детей дошкольного возраста в англоязычных странах обусловлено также тем, что всеобщее обязательное образование начинается там в возрасте 5 лет. Значение речевого развития для успешного вхождения в школьную жизнь отмечается органами местного управления, которые по собственной инициативе разрабатывают программы по развитию речи (далее в тексте будет использован термин «интервенции») в начальной школе и на дошкольном уровне. Основные принципы построения образовательных программ для детей дошкольного возраста (2,5-4 года) сформулированы в национальном стандарте – «Базовая стадия: ранние годы» (Early Years Foundation Stage). В «Базовой

Дети с речевыми и коммуникативными трудностями могут испытывать проблемы при произнесении слов или предложений, при изучении новых слов или использовании слов в предложениях, при понимании сказанного им другими людьми, в социальном взаимодействии и приобретении друзей, поскольку они не знают, как вести диалог и слушать собеседника

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста является актуальной и для российской образовательной системы в силу наблюдающегося роста миграционных процессов и появляющихся трудностей в начальном обучении детей чтению, письму, коммуникативном развитии (Дэвид, 2010). Значимость речевого развития отмечается в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (Федеральный государственный стандарт..., 2014), где среди задач образовательной системы отдельно выделяется коммуникативно-личностная. Приобретение опыта в данной области реализуется в коммуникативной деятельности в виде «конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и свер-

зуются в англоязычной литературе, являются интегративными и могут обозначать разные проявления в поведении конкретного ребенка. Дети с речевыми и коммуникативными трудностями могут испытывать проблемы при произнесении слов или предложений, при изучении новых слов или использовании слов в предложениях, при понимании сказанного им другими людьми, в социальном взаимодействии и приобретении друзей, поскольку они не знают, как вести диалог и слушать собеседника. Кроме того, есть дети, которых трудно понять окружающим, потому что они не могут произносить звуки правильно (McLeod, 2011; I CAN – The children's...). Речевые и коммуникативные трудности часто не прояв-



Анна Эдуардовна Цукарзи – соискатель кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: anna.tsukarzi@gmail.com

стадии» коммуникация и язык выделены в качестве основных целей обучения (Great Britain, Department..., 2014). Речевые умения рассматриваются не только как необходимые предпосылки для формирования грамотности, но и как необходимое условие личностного, социального и эмоционального развития ребенка (там же). В стандартах описаны речевые умения, которыми должны владеть дети раннего возраста (2,5-4 года): «уверенно общаться в знакомой группе..., высказывать идеи, выбирать ресурсы необходимые им для деятельности..., говорить, когда им нужна или не нужна помощь» (Great Britain, Department..., 2014). В системе дошкольного воспитания используются программы речевого развития с разными целями и средствами развития, разработанные как научными центрами, так и практиками.

Существует классификация программ речевого развития по уровням (Hutchinson, Clegg, 2011). К первому уровню (tier 1) относятся программы, в которых изменения вносятся в ежедневные педагогические практики. Интервенции второго уровня (tier 2) предназначены для детей с задержкой речевого развития и обедненными речевыми навыками. Предполагается, что дети из этой группы смогут улучшить свои показатели, участвуя в интервенциях для малых групп, проводимых педагогами и специалистами по раннему развитию с непродолжительным обучением. Интервенции третьего уровня (tier 3) проводятся логопедами для детей с особыми образовательными потребностями и речевыми и коммуникативными трудностями.

Программы речевого развития для детей раннего возраста в системах дошкольного воспитания англоязычных стран

Программы речевого развития («интервенции») в системах дошкольного воспитания англоязычных стран могут быть сгруппированы по принципу «наука» – «практика»:

- 1 разработанные и реализуемые научными «центрами»;
- 2 созданные и используемые практиками.

Интервенции, реализуемые в рамках научных исследований, построены с учетом теоретико-экспериментальных данных о закономерностях, усло-

виях развития речи и принципах организации речевых интервенций. Такие интервенции в основном направлены на получение доказательных данных, относящихся к закономерностям и условиям речевого развития, и их использования в дальнейшем для построения более эффективных программ. Интервенции, разработанные в рамках практической деятельности, строятся с учетом наблюдаемых педагогами реальных речевых трудностей детей и имеют целью решение конкретных проблем в минимальные сроки. Внутри каждой группы программ можно выделить разные подходы к построению содержания (что нужно развивать у ребенка), к отбору материала и способов, используемых для развития речи. Соответственно, различия касаются и содержания диагностических заданий, применяемых для оценки изменений в речевом развитии. Это позволя-

рассматривается как один из лучших предикторов дальнейших достижений в чтении (Catts, Fey, Tomblin, Zhang, 2002; Dickinson, McCabe, 2001; Griffin, Hempfill, Camp, Wolf, 2004) и успехов в обучении в школе (Bishop, Edmundson, 1987; Feagans, Appelbaum, 1986). Нарративная речь выделяется как цель обучения и исследования именно в теоретических программах, но также реализуется и в практике через включение определенных видов деятельности.

В данной статье будут рассмотрены 4 программы, созданные научными центрами, в которых включались задания на развитие нарративной речи. Развитие нарративной речи ставится либо как единственная цель программы («Story Champs»), либо как один из компонентов обучения устной речи («TELL», «The Oral Language Programme», «Phonological Awareness and Language Intervention»).

Интервенции, разработанные в рамках практической деятельности, строятся с учетом наблюдаемых педагогами реальных речевых трудностей детей и имеют целью решение конкретных проблем в минимальные сроки

ет выявить основные тенденции, наблюдающиеся в системе речевого развития детей, но делает сложным сравнение получаемых результатов. В интервенциях, разработанных научными школами, создаются различные по содержанию программы – комплексные, направленные на развитие широкого спектра речевых навыков: «TELL» (Wilcox, 2011), «The Oral Language Programme» (Carroll et al., 2011), «Phonological Awareness and Language Intervention» (McIntosh et al., 2007), «I CAN» (I CAN – The children's...); Every Child A Talker; Treasure Trove и узко направленные, нацеленные на развитие отдельных компонентов речевой деятельности: «Story Champs» (Spencer and Slocum, 2010), «Repeated Book Reading Approach» (Ziolkowski and Goldstein, 2008). В обоих типах программ большое внимание уделяется нарративной речи (см. табл. 1). Рассмотрим более подробно эти программы.

Нарративная речь в программах речевого развития

Большее внимание разработчиков англоязычных программ речевого развития привлекает нарративная речь – тип устной речи, который напрямую связан с чтением (Spencer, Petersen, 2010). Она

Примером интервенции, развивающей исключительно нарративный аспект устной речи, является «Story Champs». Ее авторы опираются на идеи о том, что уровень развития нарративной речи в раннем возрасте является одним из основных факторов, который определяет последующие достижения в чтении и общей академической успеваемости. Исследовательской задачей является оценка эффективности интервенции по отношению к двум компонентам нарративной речи: пересказу и рассказу собственной истории. Данная программа была специально разработана для детей 4-х и 5-ти летнего возраста и включает 10 сессий (занятий), которые организованы как 10 историй. Длительность сессий – 15-20 минут. В интервенции используются невербальные средства двух видов: картинки с последовательностью событий и изображения-символы. Изображения-символы обозначают 5 смысловых элементов историй: «герой», «проблема», «эмоция», «действие» и «концовка». Содержание программы «Story Champs» основано на принципах «модели грамматики рассказа» (Story Grammar Model) (Stein, Glenn, 1979). Согласно этой модели, элементами истории являются: окружающая обстановка (setting), событие (initiating

event), эмоция (internal response), действие или, другими словами, попытка решить проблему героем (action), результат (consequence), реакция (reaction). Каждая история, используемая в интервенции, включает в себя следующие элементы: 5 основных смысловых элементов, имя главного героя, общее описание окружающей обстановки («снаружи и др»), 2 казуальных признака («потому что» и др.), 2 темпоральных признака («потом» и др.), 1 стереотипный признак («однажды» и др.), один диалог («Джон сказал «ой, больно» и др.), одно прилагательное («фиолетовый» и др.) и одно наречие («быстро» и др.). Программа реализуется в 3-х вариантах: в индивидуальной работе, в малой группе (4-5 детей) и в большой группе (классе). Выделены этапы проведения интервенции:

- 1 Моделирование педагогом истории с картинками и иконками-символами. Педагог раскладывает картинки, обозначающие элементы истории, на столе по порядку. Затем он читает историю и кладет соответствующие иконки на картинки.
- 2 Групповой пересказ с картинками и иконками-символами. Эта часть интервенции проводится в мини-группе (4 ребенка). После прочтения истории вслух педагог снимает иконки с картинок, переворачивает их. Дети выбирают иконки вслепую. Иконка-символ определяет, какую часть истории ребенок будет рассказывать. Одну из частей истории рассказывает педагог. После рассказа своей части истории, ребенок кладет иконку-символ на соответствующую картинку. В конце этого этапа учитель кратко пересказывает всю историю.
- 3 Индивидуальный пересказ с картинками и иконками-символами. Педагог оставляет картинки и иконки на столе и ребенок, сидящий рядом с ним, рассказывает всю историю. В это время остальные дети парами играют в игры (бинго, кубики, палочки, жесты), относящиеся к истории. В каждой игре ребенок слушает своего напарника, рассказывающего историю, и показывает соответствующую иконку на бинго-картах, переворачивает кубик правильной стороной, выбирает соответствующую палочку или показывает правильный жест. Таким образом, ребенок должен отреагировать на каж-

дый элемент истории. При необходимости учитель устно подсказывает ребенку правильный ответ.

- 4 Индивидуальный пересказ с иконками-символами. Педагог убирает со стола картинки и оставляет только иконки. Следующий по очереди ребенок пересказывает историю при помощи иконок. В это время дети парами играют в игры.
- 5 Индивидуальный рассказ с иконками-символами. На этом этапе следующий по очереди ребенок рассказывает аналогичную личную историю при помощи иконок. Сначала педагог спрашивает: «С тобой когда-либо происходило что-то подобное?». Если ребенок не может рассказать личную историю, учитель просит пересказать услышанную историю, но от своего имени. Остальные дети в это время играют в игры парами. В конце учитель пересказывает новую историю.
- 6 Индивидуальный рассказ без наглядных средств. Учитель убирает иконки со стола и спрашивает следующего по очереди ребенка, происходила ли подобная история с ним. Ребенок рассказывает историю без наглядных средств. В это время остальные дети играют парами. В конце педагог пересказывает личную историю ребенка.

Места детей за столом систематически чередуются для того, чтобы каждый ребенок мог участвовать во всех этапах интервенции. Кроме того, авторы создали иерархию устных подсказок для того, чтобы индивидуально их применять в соответствии с уровнем каждого ребенка. Виды подсказок включают в себя: модели ответов с просьбой об имитации (например, «Имя героя Джон. Теперь ты скажи «Джон»»), тест на понимание текста (например, «Он упал и ударил свое колено. Сейчас он чувствует...»), прямые вопросы о частях истории (например, «Какая была проблема у Джона?»), не прямые вопросы («Что произошло дальше?»).

Таким образом, в программе «Story Champs» нарративная речь формируется через рассказывание истории сначала воспитателем с помощью картинок и символов, в дальнейшем самим ребенком. Обращает на себя внимание постепенное уменьшение наглядных подсказок и переход к опоре на символические средства. Наконец, значительная роль в интервенции отведена педагогу, ко-

торый сначала моделирует пересказ истории, организует игры детей в соответствии с сюжетом, а затем помогает в пересказе ребенку, подсказывая слова и завершая историю собственным пересказом-эталонном. В целом, большинство программ направлено на развитие большого спектра навыков устной речи, однако во многих именно нарративная речь оценивается и/или формируется.

Примером успешной комплексной интервенции, в которой также оценивается и обучается нарративная речь, является американская программа обучения – «TELL» (Teaching Early Literacy and Language) (Wilcox et al., 2011). Программа разработана для детей в возрасте от 4-х до 5-ти лет. Целью данной программы является содействие развитию ранней грамотности и устной речи дошкольников с задержкой речевого развития. Кроме того, программа предусматривает обучение дошкольных педагогов различным навыкам, необходимым для стимулирования развития устной речи и грамотности детей. В отличие от «Story Champs», данная программа является комплексной, т.е. она направлена на развитие широкого спектра речевых навыков. С помощью «TELL» формируются 2 блока речевых навыков:

- 1 умения ранней грамотности (знание фонологии, алфавита, мысленный образ буквы, письмо);
 - 2 навыки устной речи (словарный запас и уровень сложности языка: длина и уровень сложности предложения).
- Большое внимание в блоке «умения ранней грамотности» уделяется фонологическим навыкам, которые развиваются через следующие виды деятельности:
- 1 идентификация рифмующихся слов в контексте, ответы на вопросы о рифмующихся словах («Какие слова рифмуются?» «Какое слово рифмуется с ...?»);
 - 2 идентификация слов/объектов, которые начинаются со звука или буквы;
 - 3 сегментация слов на слоги, счет количества слогов в словах;
 - 4 сегментация слов по звукам.

Блок «навыки устной речи» включает в себя задания на расширение словарного запаса и повышение уровня сложности языка, которые развиваются через следующие виды деятельности:

- 1 понимание и называние объектов и событий, происходящих вокруг ребенка;

- 2 умение дать устное определение словам;
- 3 умение привести примеры свойств предметов (в виде прилагательных);
- 4 изучение новых слов.

Педагоги применяют следующие приемы:

- исправление высказываний детей на более сложные конструкции с сохранением той же синтаксической формы;
- подсказывание ребенку более сложных лингвистических форм;
- устное моделирование истории.

Реализация всех вышеупомянутых направлений развития проводится при помощи педагогических практик "TELL", которые делятся на следующие группы:

- 1 общие поддерживающие практики (создание условий для разговора детей, стимулирование общения между детьми);
- 2 наглядные педагогические практики для развития словарного запаса и усложнения языковых форм;
- 3 практики, направленные на развитие фонологической осведомленности;
- 4 практики, обеспечивающие знание шрифта и алфавита;
- 5 практики, формирующие письмо.

Как видно из описания видов деятельности, реализуемых в данной программе, лишь одно задание можно непосредственно отнести к развитию нарративной речи – устное моделирование истории. При этом, были получены высокие результаты по показателям нарративной речи, что ставит вопрос о наличии других языковых компонентов программы, влияющих на развитие нарративной речи. Оценка эффективности программы показала, что данная интервенция успешно развивает такие показатели речи как: знание фонологии, длину нарративов, рецептивную и экспрессивную речь (Wilcox et al., 2011). В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что программа "TELL" успешно развивает широкий спектр речевых навыков. Очевидно, что широкий спектр навыков, на который нацелена программа, является ее несомненным преимуществом. Вместе с тем, к определенным недостаткам следует отнести ее ограниченную эффективность в отношении нарративной речи. Так, среди нарративных навыков был улучшен только показатель длины предложения, в то время как для информационного показателя (наличие смы-

словых элементов: герой, действие, место действия) и подчиненных предложений не было выявлено улучшений.

Еще одним примером комплексной программы развития устной речи является "The Oral Language Programme" (Carroll et al., 2011). Интервенция разработана группой исследователей из Университета Йорка (University of York) и реализована в дошкольных и младших школьных учреждениях Великобритании. Программа имеет целью развитие рецептивной, экспрессивной и нарративной речи с фокусом на следующие навыки: слух, независимая речь, выведение логических следствий/заключений, словарный запас и структура личной истории/рассказа. Программа основывается на принципах скаффолдинга (помощь взрослого) и так называемого многоконтекстного подхода (multi-context approach), когда новые слова отрабатываются в разных контекстах (Beck, McKeown, Kucan, 2002). Программа рассчитана на 20 недель и включает 2 модуля (10 недель каждый). Во время первой недели производится оценка детей. В последующие 9 недель происходит обучение новым словам через 6 тематических блоков (3 недели каждый): «мы», «вещи, которые мы носим», «моя семья», «рост», «путешествия» и «время». Каждый блок начинается с ознакомления с новыми словами и речевыми навыками (2 недели), затем следует неделя повторения. Речевые навыки развиваются через разнообразные виды деятельности, основанные на многоконтекстном подходе. Новые речевые навыки, новые слова отрабатываются в контексте: чтение книг, описание картинки, сочинение истории при помощи подсказок. Различные виды деятельности были отобраны и адаптированы для данной программы из разных источников. Интервенция проводится ассистентами на групповых и индивидуальных занятиях после двухдневного обучающего тренинга.

Считается, что программа эффективна для четырех аспектов речевых навыков дошкольников: знание слов/словарный запас, использование грамматики, длина предложения и нарративные навыки (Carroll et al., 2011). Однако, несмотря на то, что показатели детей улучшились, они не были достаточными для уменьшения риска возникновения задержек речевого развития. Возможно, причинами недостаточности уменьше-

ния рисков могут быть отсутствие заданий на развитие фонологического компонента, а также индивидуальные особенности детей с данным нарушением, которые не учитывает программа.

Помимо того, что программы различаются по широте отрабатываемых навыков (комплексные и узко направленные), существенные различия наблюдаются в том, какие виды деятельности, методы и средства используются при работе с детьми.

Одним из наиболее распространенных видов деятельности, применяемых в интервенциях, является диалогическое чтение со взрослым. В американской программе «Интерактивное совместное чтение книг» – "Interactive Shared Book Reading Approach" (Wasik, Bond, 2001) применялся метод интерактивного чтения. Данный метод основывается на принципах диалогического чтения, согласно которому взрослый задает вопросы и активно слушает ребенка, создавая ему условия для рассказа истории, стимулируя активное обсуждение. Интервенция встраивается в ежедневный учебный план и фокусируется на обучении детей новым словам через их совместное чтение с педагогом и последующее участие в видах деятельности, где происходит повторение и активное использование слов из книг. Интервенция проводится в большой группе (12–15 детей). Программа длится в течение 15 недель: во время первых 4-х недель проводится тренинг педагогов с обучением технике «совместного чтения» опытным дошкольным педагогом, во время последующих 11 недель учителя проводят интервенцию самостоятельно. Тренинг для педагогов направлен на развитие у них следующих навыков:

- 1 подбор целевых слов из книг и создание детям возможностей для их использования;
- 2 формулирование открытых вопросов детям, на которые надо отвечать развернутыми фразами, а не короткими «да» или «нет»;
- 3 предоставление детям возможностей высказываться и быть услышанными.

Педагогов обучают техникам, развивающим у дошкольников навыки слушания друг друга в больших группах. В программе активно используются невербальные средства развития речи, такие как карточки и предметы. Перед

Название программы	Какие речевые навыки развивались	Методы, используемые в обучении	Какие речевые навыки оценивались	Результаты
"Interactive Shared Book Reading Approach" (Wasik and Bond, 2001)	Словарный запас	1) Диалогическое чтение со взрослым; 2) Подбор новых слов и возможностей их использования; 3) Открытые вопросы; 4) Предоставление возможности для спонтанной речи; 5) Различные виды деятельности.	Рецептивная речь Экспрессивная речь	Рецептивная и экспрессивная речь
"Repeated Book Reading Approach" (Ziolkowski and Goldstein, 2008)	Рифмование Аллитерация	Чтение книг, рифмование и аллитерация (проводились на словах из книг)	Идентификация рифмы Продуцирование рифмы Аллитерация Умение опознавать первый звук в слове	Аллитерация и опознавание рифмы
"Story Champs" (Spencer and Slocum, 2010)	Нарративная речь: пересказ-рассказ собственной истории	Пересказ и рассказ собственной истории	Для малых групп: - пересказ - рассказ собственной истории Для больших групп: - понимание речи, - экспрессивная речь, - рассказ истории	Пересказ. Рассказ собственной истории. Экспрессивная речь, рассказ истории
"TELL" (Wilcox, M.J., 2011)	«Ранняя грамотность» и устная речь. 4 умения ранней грамотности: знание фонологии, знание алфавита, мысленный образ буквы, письмо. 2 навыка устной речи: словарный запас, уровень сложности языка (длина предложения и уровень сложности)	1) Общие поддерживающие практики (предоставление детям возможности для разговора, стимулирование общения между детьми); 2) Наглядные педагогические практики для развития словарного запаса и сложного языка; 3) Развитие фонологической осведомленности; 4) Мысленный образ буквы и знание алфавита; 5) Письмо.	Рецептивный и экспрессивный словарный запас. Навыки ранней грамотности. Нарративная речь (длина предложения, информационный показатель, подчиненные предложения, знание фонологии)	Знание фонологии, длина нарративов, рецептивная и экспрессивная речь
"The Oral Language Programme" (Carroll et al., 2011)	Рецептивная речь. Экспрессивная речь. Нарративная речь. Умения: слух, независимая речь, выведение логических следствий, словарный запас и структура личной истории	В контексте: чтение книг, описание картинок, сочинение истории при помощи подсказок	Фонологические навыки и навыки грамотности	Показатели речи (знание слов, использование грамматики, длина предложений и нарративные навыки)
"Phonological Awareness and Language Intervention" (McIntosh et al., 2007)	Устная речь	Лингвистические навыки: пересказ истории по ролям и с подсказками, деятельность по категоризации, игры с барьерами, вспоминание событий истории и следование указаниям. Фонологические навыки: сегментация слога, сегментация рифмы, генерирование и идентифицирование звука.	Лингвистические и фонологические навыки	Фонологические навыки
"I CAN Early Talk" (http://www.ican.org.uk/)	Коммуникация Рецептивная речь Экспрессивная речь Нарративная речь	Организация среды, поддерживающей развитие речи	Не оценивалось статистически	Не оценивалось статистически
"Every Child A Talker" (ECaT, 2010)	Устная речь	Организация среды	Слух и внимание, понимание, разговор/речь/общение и социальная коммуникация	Слух и внимание, понимание, разговор/речь/общение и социальная коммуникация Снизился процент детей, находящихся в зоне риска

Таблица 1. Программы речевого развития дошкольников в англоязычной литературе.

чением педагог знакомит детей с новыми словами, показывая соответствующие объекты и задавая различные вопросы («Что это?», «Как это называется?», «Что я могу делать с...?», «Скажи мне, что ты знаешь об этом...?»). После этого учитель читает историю, в которой используются слова, только что представленные ребенку в виде объектов. Во время прочтения истории педагог задает вопросы, стимулирующие дискуссию. Например, «Расскажи мне о событиях, которые описаны на этой странице». В начале обучения учителям предоставляются примеры таких вопросов, однако, по мере накопления опыта в проведении интервенции, педагоги сами должны придумывать соответствующие вопросы. После прочтения текста детям, педагог задает вопросы, направленные на рефлексию прочитанного («Какая часть книги тебе больше всего понравилась?» «Почему мальчик считал, что морковка вырастет?» и др.). Обсуждение прочитанного переходит в организацию различных видов деятельности с детьми, в которых также используются целевые слова. Занятия могут включать такие виды деятельности: искусство или ремесла, научные виды деятельности и приготовление пищи.

Еще одним примером программы, в которой применяется метод совместного чтения, является «Repeated Book Reading Approach» – «Повторяющееся чтение книг» (Ziolkowski, Goldstein, 2008). В отличие от предыдущей интервенции эта проводится в малой группе в специально организованных для этого уголках чтения. Техника проведения интервенции кардинально отличается от «Interactive Shared Book Reading Approach» – техники многократного чтения. Она фокусируется на двух аспектах знания фонологии: рифмовании и аллитерации. Целью разработки данной программы является оценка эффективности этой техники. Фонологическая осведомленность относится к чувствительности к звуковым составляющим устной речи: слов в предложениях; слогов в словах, начальных и конечных частях слов; фонем. Считается, что фонологическая осведомленность связана с чтением слов и последующими достижениями в чтении. Выделяются 2 уровня фонологической осведомленности:

1 поверхностный уровень, который включает крупные составляющие, такие как рифмующиеся слова и слоги;

2 глубокий уровень, который включает меньшие части, такие как индивидуальные фонемы.

Реализация данной программы строится на следующих этапах:

- 1 обучение манипулированию крупными элементами (например, слогами, рифмующимися словами);
- 2 оперирование меньшими элементами (начальными звуками и фонемами).

Программа разработана для детей 4-х и 5-ти летнего возраста, длится 13 недель и состоит из двух последовательных этапов, каждый из которых включает в себя чтение книг и последующее применение одного из двух видов техник: на первом этапе – рифмования (rhyme time), на втором – аллитерации (initial sound off). На первом этапе используется специальная процедура рифмования, предложенная MacLean, Bryant и Bradley (19). Целью каждого занятия является подбор рифмы для 10 слов, предварительно выделенных в книге. Детям предоставляются 10 односложных слов, на которые им нужно придумать рифму. В качестве тренировочных с обратной связью используются 2 слова. В начале занятия педагог приводит пример рифмующихся слов. Целью второго этапа является развитие навыков аллитерации (способность идентифицировать/находить слова с одинаковыми начальными звуками среди группы слов). Целью каждого занятия является идентификация первого звука в 5-ти словах. Целевыми звуками являются согласные звуки из списка (l, g, d, s, b, r, m, f, w, p, h, t). Каждая сессия длится в среднем 8 минут. Детям показываются карточки с 4-мя картинками. В верхней части карточки – картинка стимульного слова (например, «cake»), а внизу нарисованы 3 картинки в ряд (например, «cat», «sink» и «bear»). На каждой карточке одна из картинок нижнего ряда начинается на тот же звук, что и стимульное слово. Ребенку нужно указать, какая картинка внизу начинается на тот же звук, что и стимульное слово. После демонстрации (2 карточки) и практического занятия (4 дополнительные карточки), педагог показывает карточки, случайно отобранные, в течение 2-х минут. Занятия (чтение книг) проводятся в специальном месте («уголок чтения») с одним взрослым и маленькой группой детей (3-4 ребенка) в утреннее время. Длительность первого

этапа – 6 минут, а длительность второго этапа – 8 минут. Сессии чтения проводятся 3 раза в неделю.

В данной программе педагог только показывает название книги и читает без комментариев и обсуждения, не отвечая на вопросы о книге. Авторы подчеркивают значимость поощрения детей за любые достижения, включая навыки слушания.

Важной особенностью данной программы является возможность обучения педагогов. Педагогов обучают при помощи тренировочного видео и письменного протокола. Педагоги допускаются к участию в интервенции после того, как они продемонстрируют 100%-ую точность в проведении каждой техники.

Примером интервенции, разработанной в практической деятельности, является «Phonological Awareness and Language Intervention» – «Фонологическая осведомленность и Речь» (McIntosh et al., 2007). Данная интервенция разработана логопедом при консультировании учителем, который предоставил темы для классных занятий и реализована дошкольным педагогом. Целью программы является улучшение навыков устной речи детей из социально неблагополучных районов в штате Квинсленд, Австралия (Queensland, Australia). Достижению цели служит тренинг фонологической осведомленности и речевых навыков. Программа разработана в 2-х формах: для класса и для малой группы. Предполагается, что интервенция может быть интегрирована в ежедневный учебный план, а не проводиться в качестве отдельного специального блока. Темы предлагается находить, используя книги. Содержание интервенции связано со словами из книг, которые отрабатываются на занятиях. Лингвистическая часть включает в себя: пересказ истории по ролям и с подсказками, деятельность по категоризации, игры с барьерами (barrier games), вспоминание событий истории и следование устным указаниям взрослого. Часть программы, направленная на знание фонологии, включает в себя задания на сегментацию слога, сегментацию рифмы, генерирование и идентификацию звука. Каждая часть программы длится 10 недель и отрабатывается каждый день. Исследования, посвященные оценке эффективности программы, по-

казали, что интервенция эффективна преимущественно в отношении фонологических навыков. Для лингвистических навыков, в частности нарративной речи, не было выявлено значимых улучшений (McIntosh et al., 2007).

В последние годы в Англии востребованной является программа «Я могу» – «I CAN», разработанная педагогами-практиками: логопедами и учителями. В отличие от предыдущих интервенций, данная программа не реализует единой стратегии и техник развития речевых умений. Основным фокусом ее является организация специальных сред развития, которые являются поддерживающими и стимулирующими для развития устной и коммуникативной речи. «I CAN» – проводит английская благотворительная организация. Целью ее работы является поддержка и развитие детей с речевыми и коммуникативными трудностями и со специфическими и речевыми нарушениями.

«I CAN» реализуется в центрах «Уверенный старт» («Sure Start») по всей Англии. Центры «Уверенный старт» – это государственная программа в Великобритании, целью которой является предоставление образовательных услуг для семей с детьми дошкольного возраста. Центры консультируют в области образования и воспитания детей, а также трудоустройства родителей. Управлением работы центров занимаются местные органы самоуправления, каждый центр предоставляет услуги, которые отвечают специфическим для данного района потребностям. Изначально программа была рассчитана на районы с низким и самым низким экономическим уровнем, но, поскольку центры оказались популярны, в дальнейшем они стали доступными для всех семей, независимо от их социального уровня.

В рамках программы «I CAN» разработана отдельная программа «Early Talk» (ET). Она рассчитана на детей до пяти лет. Программа фокусируется на развитии позитивной коммуникации между всеми маленькими детьми в дошкольном учреждении. Эта цель достигается через организацию в инклюзивных центрах учебных сред обучения, поддерживающих развитие речи. Помимо этого, программа предоставляет консультации родителям и проводит оценку речевых навыков у детей. Кроме того,

в рамках программы проводятся тренинги по профессиональному обучению специалистов, специализирующихся на раннем возрасте. Программа реализуется в дошкольных учреждениях по всей Великобритании. Учреждения аккредитируют сервисы, которые она предоставляет. Набор «I CAN» включает в себя рабочую тетрадь с играми, развивающими внимание, слух и понимание речи, способствующими изучению новых слов, составлению сложных предложений и общению в социальных ситуациях. Другими словами, игры нацелены на развитие различных речевых навыков: рецептивных, экспрессивных, нарративных и коммуникативных. Кроме того, набор включает 2 обучающие книги и DVD диск о коммуникативных навыках и способах поддержки этих навыков. Дополнительно существует также инструмент оценки достигнутого прогресса. Программа может быть реализована как с помощью целого набора, так и использованием его индивидуальных компонентов. Кроме того, можно использовать и такие виды воздействия как тренинг, поддержка и совет, менторство и аккредитация.

Примером аналогичного национального проекта в Великобритании является «Every Child a Talker» («ECaT»), который реализовывался там в течение 3-х лет (2008-2011) и имел целью повышение речевых и коммуникативных навыков детей до 5ти лет. Он был разработан для того, чтобы помочь специалистам по раннему развитию и родителям организовать языковую поддерживающую среду, позволяющую детям стать более уверенными в своей речи к моменту поступления в школу. Как и в программе «I CAN», в «ECaT» нет прописанных видов деятельности или строгого плана. Наоборот, в программе заявляется, что учреждениям необходимо реализовывать индивидуализированные педагогические практики, которые удовлетворяют их конкретные потребности. Таким образом, стратегии варьируют в различных учреждениях и включают в себя организацию языковых поддерживающих сред (например, уголки чтения), тренинг для родителей и сотрудников, занятия в малой группе с детьми. Занятия включают в себя совместное чтение книг, рифмирование и пение, знакомство с новыми словами, стимулирование детей

к общению друг с другом. В трехлетнем пилотном проекте участвовал 51 округ с 20 учреждениями в каждом. В каждом детском учреждении назначался руководитель программы в качестве «ведущего специалиста по раннему речевому развитию» (early language lead practitioner). Все практики получали поддержку от «консультантов по раннему речевому развитию» (early language consultant), которые были обучены для работы в программе «ECaT». Материалы программы распределялись на 4 выделенные темы «Базовой стадии»: «Уникальный ребенок» («A Unique Child»), «Позитивные отношения» («Positive Relationships»), «Обеспечение среды» («Enabling Environments») и «Обучение и развитие» («Learning and Development»). Начальная информация программе предоставлена в виде руководства для практиков (Great Britain, Department..., 2010).

Несмотря на то, что «ECaT» является государственной инициативой, количество достоверных исследований по ее эффективности не велико. Большинство исследований являются качественными (Great Britain, Department..., 2010; McLeod, 2011). В целом, представляется трудным оценить специфический вклад программы «ECaT» в развитие речи детей, поскольку эта интервенция часто проводилась совместно с другими, например «I CAN Early Talk». Кроме того, поскольку в программе не существует единой стратегии или набора инструкций, специалистам предоставлена полная свобода в выборе видов деятельности и стратегий.

Помимо национальных проектов, распространенных на всей территории Великобритании и имеющих сложную организацию, существуют также локальные инициативы (Great Britain, National..., 2010).

Обсуждение программ

В статье были рассмотрены комплексные и узко ориентированные программы речевого развития, разработанные научными центрами и практиками. Две из рассмотренных программ являются узко ориентированными – «Story Champs» и «Repeated Book Reading Approach». Целью первой является развитие нарративной речи. Это достигается через постепенное уменьшение наглядных подсказок и переход к опоре на

символические средства. Большая роль в программе отведена педагогу, который сначала моделирует пересказ, а затем помогает ребенку в его пересказе. В интервенции "Repeated Book Reading Approach" развиваются только фонологические навыки (рифмирование и аллитерация). По результатам исследований обе интервенции являются эффективными для развития заявленных речевых навыков.

Интервенции, создаваемые научными центрами, в основном являются узко ориентированными, имеют меньший срок реализации и более интересные задания. Оцениваются только те навыки, которые тренируются в программе.

Рассмотренные комплексные интервенции созданы как научными центрами ("Interactive Shared Book Reading Approach", "TELL", "The Oral Language Programme"), так и педагогами-практиками на местах ("I CAN Early Talk", "ECaT", "Phonological Awareness and Language Intervention"). Комплексные программы, созданные научными центрами, имеют четко прописанные сроки реализации, но варьируют по длительности: от 15-20 недель ("Interactive Shared Book Reading Approach", "The Oral Language Programme") до учебного года ("TELL"). Практические программы не имеют четко прописанных сроков реализации, за исключением "Phonological Awareness and Language Intervention" (20 недель).

В американской программе "Interactive Shared Book Reading Approach" обучение происходило при помощи метода интерактивного чтения, обучения новым словам, использования невербальных средств, формулирования открытых вопросов, а также последующего участия в специально организованных видах деятельности, где происходила отработка новых слов. Как показывают результаты исследований, программа эффективно развивает рецептивную и экспрессивную речь. В английской программе "The Oral Language Programme" обучение основывается на принципах скаффолдинга и многоконтекстного подхода. Наиболее эффек-

тивно в этой программе развиваются следующие речевые навыки: словарный запас, использование грамматики и нарративная речь (по критерию длины предложений). Американская программа "TELL" является наиболее длительной в реализации, направлена на развитие широкого спектра речевых навыков, которые авторы разделяют на 2 блока: умения ранней грамотности и навыки устной речи. Наиболее высокие результаты были получены по таким показателям речи как знание фонологии, длина нарративов, рецептивная и экспрессивная речь. Среди недостатков программы можно отметить ограниченную эффективность в отношении нарративных на-

"ECaT" была трехлетним национальным проектом в Великобритании, который реализовывался в центрах «Уверенный старт» при поддержке местных органов управления. Обе программы постулируют своей целью развитие сред, благоприятных и стимулирующих развитие речи детей и направленных на обучение общим принципам коммуникации с ребенком, а не конкретным техникам развития.

Заключение

Проблема речевого развития привлекает внимание, как исследователей, так и педагогов-практиков в англоязычных странах. Представленный анализ сви-

Существующее многообразие программ, реализуемых в разных учреждениях, способствует их конкурентноспособности. В российской системе дошкольного образования на современном этапе также стоит проблема создания эффективных отечественных программ речевого развития

выков. Улучшения были получены только по показателю длины предложения, но не по информационному показателю (наличие смысловых элементов: герой, действие, место действия) и по подчиненным предложениям.

Программы, созданные практиками, в большинстве случаев фокусируются на создании комплексных интервенций ("I CAN Early Talk", "ECaT") для помощи детям, имеющим нарушения или задержки речевого развития и проживающих в социально неблагополучных районах. Среди рассмотренных, только одна программа – "Phonological Awareness and Language Intervention" является узко направленной. Программы "I CAN" и "ECaT" были созданы педагогами-практиками, работающими в благотворительных и государственных организациях Великобритании. "I CAN" проводит благотворительная организация, деятельность которой направлена на помощь детям с речевыми нарушениями. Интервенция проводится в центрах "I CAN" по всей Великобритании. Организация обучает педагогов, аккредитует центры, а также проводит диагностику детей. Программа

детельствует о разнообразии программ речевого развития, различиях в выборе компонентов речевого развития (нарративная, рецептивная, экспрессивная речь и др.), методах их реализации и эффективности. Наиболее востребованными характеристиками программ являются простота в применении, возможность краткосрочного обучения педагогов с низким образовательным уровнем. Программы реализуются в государственных детских садах при начальных школах, в частном секторе, а также некоммерческими организациями. Существующее многообразие программ, реализуемых в разных учреждениях, способствует их конкурентноспособности. В российской системе дошкольного образования на современном этапе также стоит проблема создания эффективных отечественных программ речевого развития. Учет данных современных международных исследований, анализ опыта реализации стандартов в области речевого развития в англоязычных странах полезен для успешной реализации задач в области коммуникативно-личностного развития (по ФГОС дошкольного образования).

Литература:

Дэвид Ж. Российско-португальский опыт нейро-психологического обследования дошкольников / Ж. Дэвид, Ж.М. Глозман // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – 1. – 117-124.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : письма и приказы Минобрнауки / ред.-сост. Т.В. Цветкова. – Москва : Сфера, 2014. – 96 с., табл.

- Чеснокова О.Б. Психолог в системе дошкольного образования: английский вариант / О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский // Национальный психологический журнал. – 2012. – 2 (8). – 124-131.
- Чеснокова, О.Б. Психолог в системе дошкольного образования: английский вариант / О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский // Национальный психологический журнал. – 2013. – (9). – 127-133.
- Beck I.L., McKeown M.G. and Kucan L. *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*. – New York, London: The Guilford Press, 2002.
- Bishop D.V.M. and Edmundson A. Specific language impairment as a maturational lag: evidence from longitudinal data on language and motor development // *Developmental Medicine and Child Neurology*. – 1987. – 29. – 442-459.
- Bryant, P. Reading and Mathematics // A. Slater & G. Bremner (Eds.) *An Introduction to Developmental Psychology*. – Oxford: Blackwell, 2003. – 258-282.
- Carroll J.M. et al. *Developing language and literacy: effective intervention in the early years*. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.
- Catts H.W., Fey M.E., Tomblin J.B. and Zhang X. (2002) A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2002. – Vol. 45. – 1142-1157.
- Dickinson D.K. and McCabe A. Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Support of Early Literacy // *Learning Disabilities Research and Practice*. – 2001. – 16 (4). – 186-202.
- Feagans L. and Appelbaum M.I. Validation of language subtypes in learning disabled children // *Journal of Educational Psychology*. – 1986. – 78(5). – 358-364.
- Freedle R.O. *New directions in discourse processing*. – Norwood, N.J.: ABLEX Pub. Corp., 1979.
- Great Britain, Department for Education. *Every Child a Talker: Guidance for Consultants and Early Language Lead Practitioners*, 2010.
- Great Britain, Department for Education. *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, 2014.
- Great Britain, National Health Service and Oxfordshire County Council. *The Treasure Trove*, 2010.
- Griffin T.M., Hempfill L., Camp L. and Wolf D.P. Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills // *First Language*. – 2004. – 24(2). – 123-147.
- Hutchinson J. and Clegg J. Education practitioner-led intervention to facilitate language learning in young children: An effectiveness study // *Child language teaching and therapy*. – 2011. – 27(2). – 151-164.
- I CAN – The children's communication charity. – URL : <http://www.ican.org.uk/>
- Kornev A.N. School disadaptation in children with speech underdevelopment and its perception // *Psychology in Russia: state of the art*. – 2012. – 5. – 436-445.
- MacLean M., Bryant P.E. and Bradley L. Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood // *Merrill Palmer Quarterly*. – 1987. – 33. – 255-281.
- McIntosh B. et al. Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme // *Child language teaching and therapy*. – 2007. – 23 (3). – 267-286.
- McLeod N. Exploring Early Years educators' ownership of language and communication knowledge and skills: a review of key policy and initial reflections on Every Child a Talker and its implementation // *Education*. – 2011. – 3-13. – 39 (4). – 429-445.
- National Children's Bureau: Home/UK children's charity. – URL : <http://www.ncb.org.uk/>
- Norbury C.F., Tomblin J.B. and Bishop D.V.M. (eds.) *Understanding developmental language disorders: from theory to practice*. – Psychology Press/ Taylor & Francis Inc., 2008.
- Nunes T. and Bryant P. *Children's reading and spelling: beyond the first steps*. – Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.
- Snow C.E. Language for literacy in young children // J.J. van Kuyk (ed.) *The quality of early childhood education*. – Arnhem, The Netherlands: Cito, 2006. – pp. 73-84.
- Spencer T.D. and Slocum T.A. The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. // *Journal of early intervention*. – 2010. – 32 (3). – 178-199.
- Spencer T.D. and Petersen D.B. Narrative intervention for preschool classes // *The Utah special educator*. – 2010. – 32 (4).
- Stein N. and Glenn C. An analysis of story comprehension in elementary school children // Freedle R. (ed.) *New Directions in Discourse Processing*. – Norwood, NJ: Ablex, 1979. – 53-120.
- Wasik B.A. and Bond M.A. Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms // *Journal of educational psychology*. – 2001. – 93 (2). – 243-50.
- Wilcox M.J. et al. Efficacy of the TELL language and literacy curriculum for preschoolers with developmental speech and/or language impairment // *Early childhood research quarterly*. – 2011. – 26 (3). – 278-294. 25
- Ziolkowski R.A. and Goldstein H. Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays // *Journal of early intervention*. – 2008. – 31 (1). – 67-90.

References:

- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002) *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*. New York, London, The Guilford Press.
- Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987) Specific language impairment as a maturational lag: evidence from longitudinal data on language and motor development. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 29, 442-459.
- Bryant, P. (2003) Reading and Mathematics. A. Slater & G. Bremner (Eds.) *An Introduction to Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell, 258-282.
- Carroll, J.M. et al. (2011) *Developing language and literacy: effective intervention in the early years*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B. & Zhang, X. (2002) A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 45, 1142-1157.

- Chesnokov, O.B. (2012) Psikholog v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya: angliyskiy variant [Psychologist in preschool education: English version]. Chesnokov, O.B., & Subbotskiy, E.V. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal [National psychological journal]. 2 (8), 124-131.
- Chesnokov, O.B. (2013) Psikholog v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya: angliyskiy variant [Psychologist in preschool education: English version]. Chesnokov, O.B., & Subbotskiy, E.V. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal [National psychological journal]. (9), 127-133.
- David, J. (2010) Rossiysko-portugal'skiy opyt neyro-psikhologicheskogo obsledovaniya doshkol'nikov [Russian-Portuguese experience of neuro-psychological examination Preschoolers]. David J., & Zh.M. Glozman. Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]. Series 14. Psychology. 1, 117-124.
- Dickinson, D.K. & McCabe, A. (2001) Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Support of Early Literacy. Learning Disabilities Research and Practice. 16 (4), 186-202.
- Feagans, L. & Appelbaum, M.I. (1986) Validation of language subtypes in learning disabled children. Journal of Educational Psychology. 78(5), 358-364.
- Freedle, R.O. (1979) New directions in discourse processing. Norwood, N.J., ALEX Pub. Corp.
- Great Britain, Department for Education. Every Child a Talker: Guidance for Consultants and Early Language Lead Practitioners (2010).
- Great Britain, Department for Education. Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (2014).
- Great Britain, National Health Service and Oxfordshire County Council. The Treasure Trove (2010).
- Griffin, T.M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D.P. (2004) Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills First Language. 24(2), 123-147.
- Hutchinson, J. & Clegg, J. (2011) Education practitioner-led intervention to facilitate language learning in young children: An effectiveness study. Child language teaching and therapy. 27(2), 151-164.
- I CAN – The children's communication charity. – Electronic resource. – Mode of access: <http://www.ican.org.uk/>
- Kornev, A.N. (2012) School disadaptation in children with speech underdevelopment and its perception. Psychology in Russia: state of the art. 436-445.
- MacLean, M., Bryant, P.E. & Bradley, L. (1987) Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. Merrill Palmer Quarterly. 33, 255-281.
- McIntosh, B. et al. (2007) Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. Child language teaching and therapy. 23 (3), 267-286.
- McLeod, N. (2011) Exploring Early Years educators' ownership of language and communication knowledge and skills: a review of key policy and initial reflections on Every Child a Talker and its implementation. Education. 3-13, 39 (4). – 429-445.
- National Children's Bureau: Home/UK children's charity. – Electronic resource. – Mode of access: <http://www.ncb.org.uk/>
- Norbury, C.F., Tomblin, J.B. & Bishop, D.V.M. (eds.) (2008) Understanding developmental language disorders: from theory to practice. Psychology Press, Taylor & Francis Inc.
- Nunes, T. & Bryant, P. (2009) Children's reading and spelling: beyond the first steps. Chichester, Wiley-Blackwell.
- Snow, C.E. (2006) Language for literacy in young children. J.J. van Kuyk (ed.). The quality of early childhood education. Arnhem, The Netherlands, Cito, 73-84.
- Spencer, T.D., & Slocum, T.A. (2010) The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. Journal of early intervention. 32 (3), 178-199.
- Spencer, T.D. & Petersen, D.B. (2010) Narrative intervention for preschool classes. The Utah special educator. 32 (4).
- Stein, N. & Glenn, C. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. Freedle R. (ed.) New Directions in Discourse Processing. Norwood, NJ, Ablex, 53-120.
- (Ed.) Tsvetkova, T.V. (2014) Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya: pis'ma i prikazy Minobrnauki [Federal State Educational Standard of preschool education: letters and orders of Ministry of Education]. Moscow, Sfera, 96.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001) Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. Journal of educational psychology. 93 (2), 243-50.
- Wilcox, M.J. et al. (2011) Efficacy of the TELL language and literacy curriculum for preschoolers with developmental speech and/or language impairment. Early childhood research quarterly. 26 (3), 278-294. 25
- Ziolkowski, R.A. & Goldstein, H. (2008) Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. Journal of early intervention. 31 (1), 67-90.