

Скитяева Н.М.

Формирование зрительно-вербальных функций при подготовке к школе детей с особенностями развития

В статье представлены материалы исследования, посвященного разработке и апробации комплексной методики групповой работы по формированию зрительно-вербальных функций при подготовке к школе у детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. Экспериментальную группу составили 6 дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи 6-7-ми лет, посещающих группу подготовки к школе в ГОУ ЦПМССДиП. Контрольную группу составили 6 детей 6-7-ми лет с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи, посещающих подготовительную группу детского сада компенсирующего вида. С детьми экспериментальной группы проводилась коррекционно-развивающая работа по развитию зрительно-вербальных функций.

Полученные результаты свидетельствуют об увеличении эффективности ра-

боты над развитием речи, когда она проводится в тесной взаимосвязи с работой над зрительно-перцептивной сферой, а также подчеркивают необходимость индивидуального подхода к детям, учета их специфических сильных и слабых сторон, выявляемых нейропсихологическими методами.

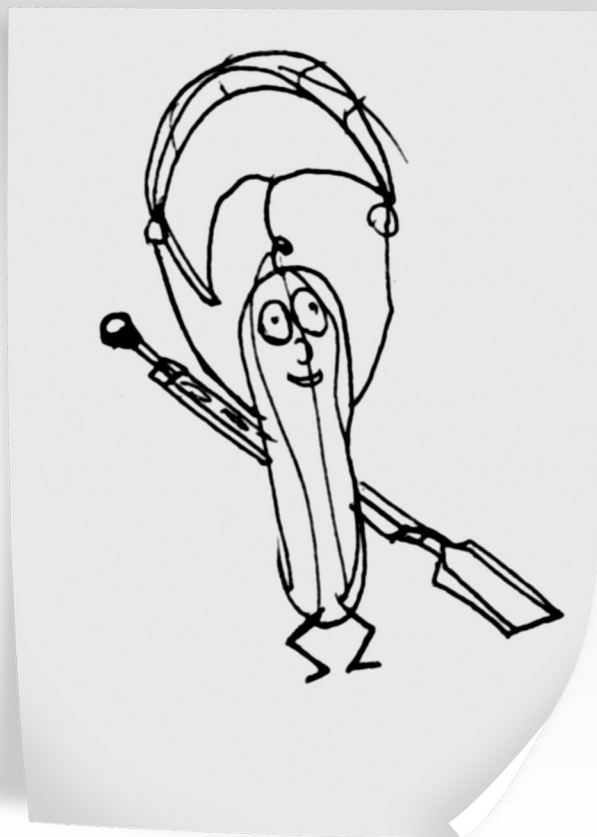
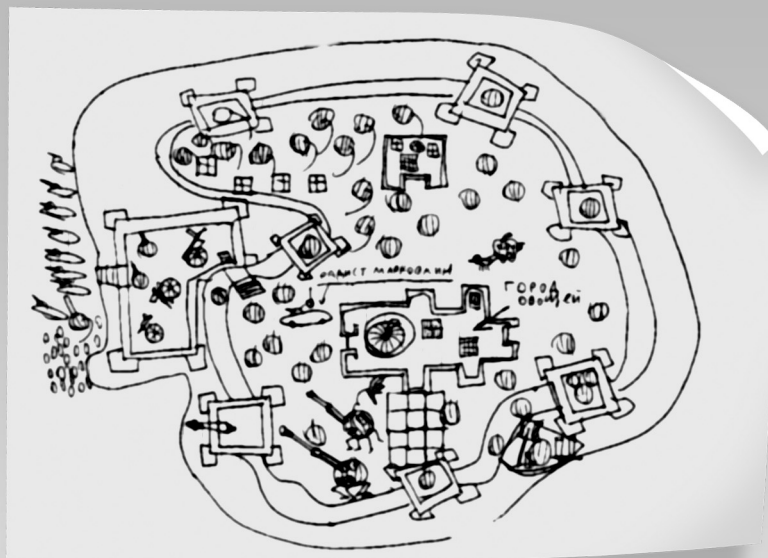
В настоящее время вопрос о подготовке детей к школе очень широко обсуждается в педагогической и психологической литературе. В данном исследовании рассматривается проблема формирования речевой готовности к школе детей группы риска по когнитивному развитию. Многие авторы говорят о необходимости специальной работы с дошкольниками по подготовке их к обучению грамоте, по совершенствованию звуковой культуры речи, по обогащению словаря, развитию грамматического строя речи и связной речи [7, 8, 10, 15,

17, 18, 19, 20]. Но важно то, что преодоление речевых трудностей у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и с общим недоразвитием речи (ОНР) требует понимания механизмов этих трудностей.

При проведении работы по развитию речи у детей группы риска по когнитивному развитию необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому такому ребенку с точки зрения его установки на познавательную деятельность, качественного своеобразия высших психических функций (ВПФ) данного конкретного ребёнка, т.е. с учетом его нейропсихологических особенностей. Речевое нарушение у ребенка существует не само по себе, но является частью симптомокомплекса отставания развития других высших психических функций. Нейропсихология, изучающая мозговую организацию психических функций, дает возможность рассмотреть речевые проблемы ребенка во взаимосвязи с другими сторонами психического развития, с его невербальными возможностями [1, 13]. Сочетание нейропсихологического и логопедического подходов характеризует современный подход к анализу механизмов речевых нарушений ребенка в связи с состоянием других психических функций, к разработке программ эффективного воздействия на трудности речи, письма и чтения [9]. Эти теоретико-практические разработки не всегда в полной мере используются практикующими логопедами и создателями программ логопедической коррекции.

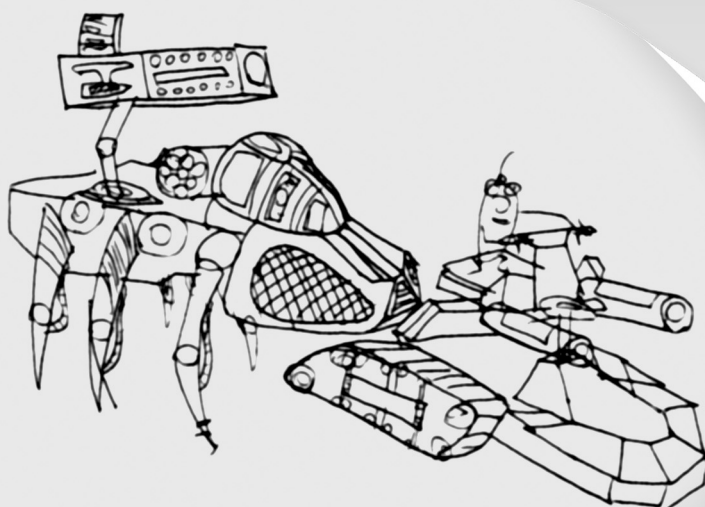
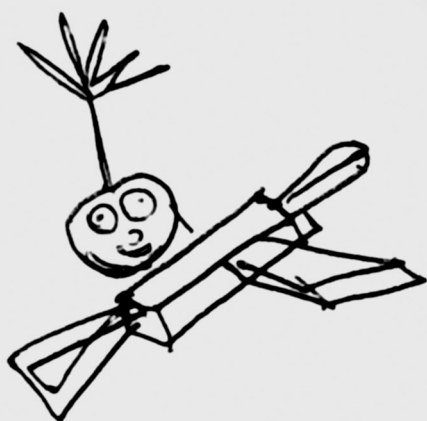
Анализ некоторых существующих в настоящее время программ по подготовке к школе детей с задержкой психического развития, с нарушениями речи, а также нормально развивающихся дошкольников с точки зрения подходов к развитию речи показал, что его авторы недостаточно учитывают нейропсихологические характеристики детей, важные при развитии речевых способностей.

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



Скитяева Н.М.
Формирование зрительно-вербальных функций у детей...

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



Практически во всех изученных программах отсутствует принцип взаимосвязи речевого развития с особенностями других высших психических функций дошкольников [8, 15, 19, 20]. Авторы программ не обращают должного внимания на связь вербальных и невербальных возможностей дошкольников группы риска по когнитивному развитию, что могло бы значительно повысить продуктивность подготовки таких детей к обучению в массовой общеобразовательной школе. Но, основываясь на данных литературы [3, 14, 20], можно говорить о том, что картина нарушений у детей с задержкой психического развития, с общим недоразвитием речи неоднородна и не исчерпывается лишь речевыми проблемами. Как правило, системные нарушения речи протекают на фоне недоразвития и других высших психических функций.

Нейропсихологическое обследование выявляет у детей тесную связь зрительных и вербальных функций [1].

Исследования Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой выявили связь развития зрительного восприятия и номинативной функции речи у дошкольников. Недостаточное развитие речи, функции называния сочетается со слабостью связей «зрительный образ – слово» и проявляется в поиске точных номинаций, в перцептивно-вербальных ошибках. Исследования выявили, что у дошкольников лучше сформирована способность к словесным обобщениям. Но конкретные образы предметов практически оказываются не сформированными. За словом не стоит конкретный образ [1].

Исследование, проведенное Громовой О.Е. в Институте коррекционной педагогики РАО, также показало наличие связи в развитии зрительного восприятия и словарного запаса у детей. Обследование детей раннего возраста выявило существенную корреляцию между коммуникативным и когнитивным уровнями развития детей и степе-

нью сформированности у них элементарной сенсорной базы, в частности, зрительного предметного восприятия: 35% детей с ограниченным словарным запасом, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, не овладели навыком различения и соотнесения элементарных объемных и плоских форм по цвету и величине; восприятие ими предметных картинок носило выраженный ситуативный и фрагментарный характер. Достижение устойчивой корреляции между вербальным и визуальным образом предмета, действий с ним и изучение его качественных характеристик в процессе коррекционной работы служило началом скачкообразного роста объема пассивного словаря и успешного выполнения заданий, связанных с развитием экспрессивной речи, когнитивных процессов у всех детей, участвовавших в экспериментальном обучении [6].

Гришина Е.Г. обращает внимание на проблему формирования сферы образов-представлений у детей с трудностями обучения [4]. Образы-представления являются чувственной основой слова, которая значима для процессов формирования предметной номинации и абстрактных понятий. Говоря о такой связи зрительного образа и слова, автор ссылается на другие исследования, проведенные в этом направлении. Так Л.С. Цветкова выявила связь речевых и неречевых процессов при нейропсихологическом обследовании больных с афазией. Данное исследование обнаружило связь нарушений номинативной функции речи с дефектами предметных образов-представлений. А также экспериментальные работы Л.С. Цветковой с сотрудниками выявили связь дефектов в предметно-образной сфере с задержкой речевого развития у детей.

Таким образом, отставание в развитии словаря может быть связано с проблемами переработки зрительной информации, и для преодоления трудностей ре-

бенка необходима работа над зрительно-вербальными функциями, над полноценной связью зрительный образ – слово [1].

Формирование зрительно-вербальных функций является одной из основных задач подготовки детей к школе. К школьному возрасту зрительное восприятие считается достаточно зрелым, на его основе строятся учебные программы. При оценке готовности ребенка к школьному обучению и исследовании трудностей обучения анализу развития зрительного восприятия и зрительно-вербальных функций уделяется мало внимания. Однако исследования Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой показали, что значительная часть будущих первоклассников обнаруживают серьезные трудности зрительно-предметного восприятия [1].

Развитию зрительного восприятия и лексической стороны речи у детей в группе подготовки к школе и посвящена данная работа.

При работе с детьми в группе и при подборе материала для занятий учитывались основные принципы коррекционно-развивающей работы, выделенные в нейропсихологии, исходя из теоретических позиций Л.С. Выготского – А.Р. Лурии:

- 1) учет закономерностей формирования ВПФ;
- 2) учет слабого звена ВПФ в процессе развития и коррекции;
- 3) высокая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в коррекционный процесс [2].

В экспериментальную группу вошли 5 девочек и один мальчик в возрасте 5,5-7,5 лет с ЗПР и ОНР, посещающих группу подготовки к школе в ГОУ ЦПМССДиП.

Контрольную группу составили 3 мальчика и 3 девочки 5,5-7-ми лет с ЗПР и ОНР, посещающих подготовительную группу специализированного детского сада для детей с ЗПР.

В начале учебного года была проведена нейропсихологическая диагностика

речевых и неречевых функций у дошкольников экспериментальной группы. Обследование показало сложную картину развития ВПФ у детей данной группы. У четверых детей была выявлена слабость I-го – энергетического – блока (по А.Р. Лурии) в сочетании с выраженной слабостью зрительных и зрительно-пространственных представлений, с небольшими трудностями переработки слуховой информации (II-й блок), а также с недостаточной сформированностью функций III-го блока мозга (программирования и контроля и серийной организации движений). У двоих других дошкольников при относительном благополучии I-го и III-го блоков мозга выявились трудности переработки кинестетической, зрительной и слуховой информации [12]. Таким образом, зрительное восприятие в различной степени страдало у всех детей экспериментальной группы.

Обследование речи у детей данной группы выявило снижение по всем параметрам, что является характерным для детей с системным нарушением речи – ОНР [11]. У всех дошкольников обнаружилась слабость номинативной функции речи разной степени выраженности, соответствующая уровню детей с ОНР и ЗПР (при сравнении с данными Фотековой, Ахутиной, 2007 [21]). Лексические трудности отчетливо проявились при составлении рассказа и пересказа. Уровень развития грамматического строя речи снижен у всех детей группы (при этом значительно снижен у четверых детей). Импрессивная речь также страдала у всех дошкольников (она соответствовала уровню детей с ОНР и ЗПР). Значительное снижение уровня связной речи было связано с трудностями программирования текста, с лексическими и грамматическими проблемами. При составлении пересказа практически у всех детей наблюдались пропуски смысловых звеньев, важных для развития сюжета, связанные

как со слабостью слухоречевой памяти, так и с трудностями программирования и контроля.

Приведем примеры рассказов и пересказов детей экспериментальной группы, отчетливо показывающие их лексические трудности (выделено подчеркиванием).

Рассказ «Мусор».

Маша Ф.: «Старичок хотел вынести ведро. Но он хотел, он увидел помойку... И он вот сделал, и на него посыпалось. (Почему?) Потому что ветер идет».

Маша Л.: «Вот... Один дедушка шел, выкинул ведро, ветер подул, и все выбросилось».

Пересказ текста «Галка и голуби».

Маша Л.: «Она, вот, галка, увидела, что голубей кормят. И она побелела белым цветом... Пришла она в голубятнику. И ее, ее приняли. Они не узнали, что это она. И она, ее, вот... она, вот, закричала голосом, и они ее прогнали. Она пошла к другим птицам, ее тоже прогнали. Вот, значит, вот. И она пошла в другую, и ее тоже не приняли».

Ваня: «Однажды жила-была галка. И вдруг она превратилась в лебеда. Лебеди ее не узнали и выгнали. Потом она пошла к своим, ее тоже выгнали».

Обследование речи детей контрольной группы выявило аналогичную картину. Для сравнения приведем примеры рассказов и пересказов детей контрольной группы.

Рассказ «Мусор».

Костя: «Дяденька нес крупы. Потом хотел сыпать. Посыпал, а ему в лицо крупа».

Лиза: «Дядя идет с ведром, а там грязь. Он пришел, выкинул грязь, а грязь свалилась».

Пересказ текста «Галка и голуби».

Оля: «...ну там, где галку выгнули. (?) Потому что они узнали галку по ее звуку. Потом она вернулась к своим, но они ее тоже не узнали и тоже ее выгнули. А потом... Я еще помню, как галка пошла к другим».

Костя: «Галка услышала, что голубей хорошо кормят. Полетела в голубей... Обличилась в белый цвет, полетела в голубятник. Потом голуби услышали ее голос и выгнали ее. Она полетела к своим. И свои ее тоже не признали и они... они ее тоже выгнали».

В течение учебного года (с октября по апрель) дети экспериментальной группы посещали занятия в группе подготовки к школе два раза в неделю. Проводились следующие виды занятий:

1. Занятие по развитию речи и обучению элементам грамоты (логопед).
2. Занятие по формированию элементарных математических представлений и развитию функций произвольной регуляции и контроля (психолог).
3. Двигательное занятие в зале на развитие пространственных представлений и произвольного внимания.

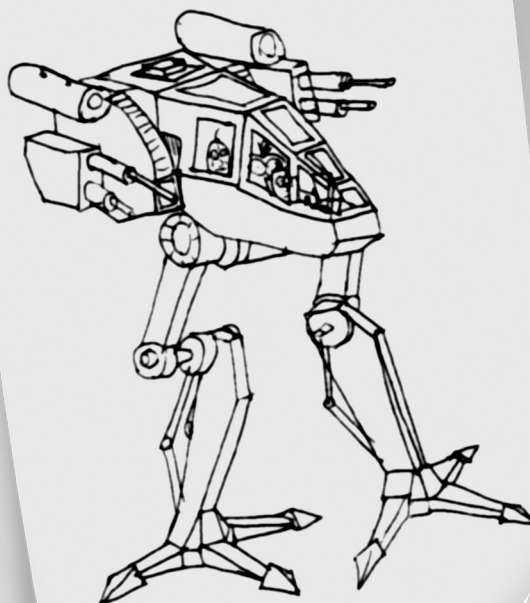
В связи с выявленными особенностями речи и зрительного восприятия дошкольников были выделены следующие задачи их речевого развития:

- развитие номинативной функции речи в тесной взаимосвязи с развитием зрительного восприятия;
- развитие смысловой стороны речи на основе работы по расширению и уточнению моделей ситуаций;
- развитие импрессивной речи;
- развитие связной речи и совершенствование грамматического строя речи.

Для проведения коррекционно-развивающей работы была использована комплексная методика развития зрительно-вербальных функций у дошкольников. За основу была взята методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7-ми лет «Учимся видеть и называть», разработанная Н.М. Пылаевой, Т.В. Ахутиной [16]. Методика была адаптирована для работы в группе. Данное пособие направлено на решение таких задач как:

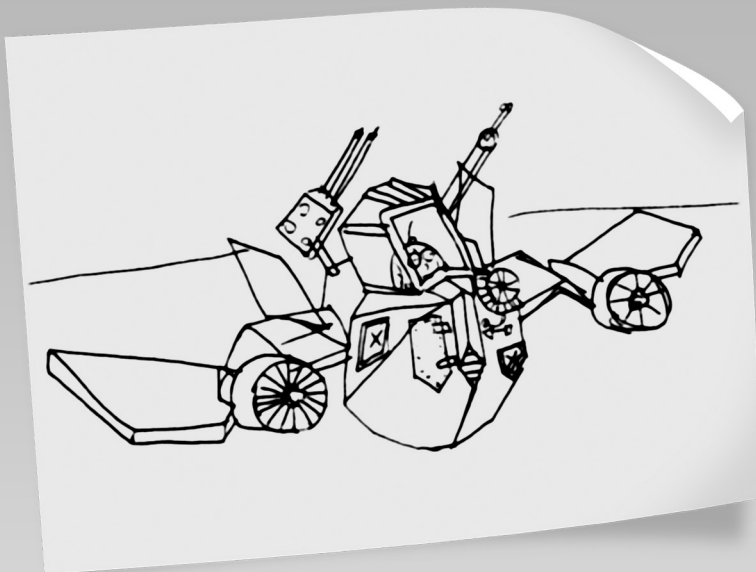
- развитие зрительного восприятия и памяти, включая разные стратегии зрительного опознания;
- развитие зрительного внимания;

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



Скитяева Н.М.
Формирование зрительно-вербальных функций у детей...

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



– развитие связи «зрительный образ – слово», обогащение и уточнение как зрительных образов, так и значений слов.

Пособие состоит из бланковых заданий для работы по следующим направлениям:

1. Идентификация зрительных изображений.
2. Нахождение различий.
3. Оpozнание формы предмета.
4. Перцептивное моделирование.
5. Нахождение недостающих и лишних деталей.
6. Оpozнание изображений в шуме.
7. Оpozнание наложенных изображений.

Каждое задание направлено как на развитие зрительных процессов, так и на развитие речи, прежде всего, ее номинативной функции. В целом методика предлагает системный подход к коррекции вербальных и невербальных функций.

Сохраняя системный подход, мы адаптировали эту методику для работы в условиях группы. Нами были отобраны необходимые и удобные для работы в группе бланковые методики, часть которых была модифицирована. Добавлены дополнительные задания, взятые из других пособий и разработанные самостоятельно. Работа с использованием бланковых методик была обогащена речевым материалом, обсуждениями и беседами об изображенных предметах, заданиями на описание предметов для более эффективного формирования у детей предметных образов и взаимосвязи образ – слово.

Также в коррекционной работе были использованы рекомендации по формированию образной сферы (образов-представлений и перцептивных образов), предлагаемые Гришиной Е.Г. [5]. Этот автор представляет методы, направленные на повышение точности и полноты восприятия, увеличение богатства, полноты и широты образов-представлений, на формирование способностей

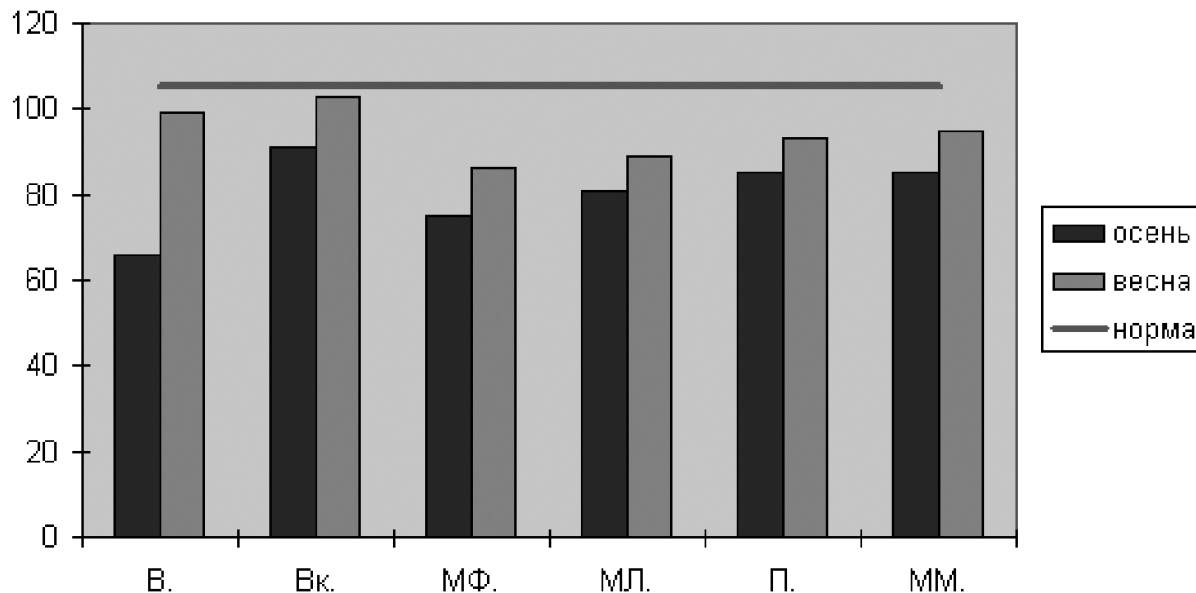


Рис. 1. Номинативная функция речи. Экспериментальная группа.

ти вычленения существенных признаков предметов, развитие семантики образно-предметной сферы, расширение связей образно-предметной и речевой сфер: до-рисовывание абстрактных фигур до предметов, метод тактильного опозна-ния предметов.

С детьми контрольной группы специальная работа по развитию зрительно-вербальных функций не проводилась.

В конце года по окончании работы группы подготовки к школе была проведена динамическая диагностика развития речи и зрительного гнозиса у детей экспериментальной группы. Обследование показало значительный рост речевых функций по всем параметрам у всех детей данной группы.

Диагностика номинативной функции речи выявила положительную динамику у всех детей экспериментальной группы (см. рис. 1). У двух детей уровень ее развития приблизился к показателям нормы. У остальных детей этот уровень не достиг нормы, но возрос по сравнению с показателями на начало года.

Лексические трудности при составлении рассказа и пересказа значительно

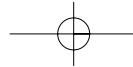
уменьшились у троих детей. Уровень грамматического строя речи у всех детей значительно вырос и у четверых детей приблизился к показателям нормы. Значительно уменьшилось количество лексических ошибок в грамматических пробах. У всех детей в группе значительно увеличились возможности связной речи. У четверых детей уровень связной речи практически достиг нормативных показателей.

Приведем примеры речи детей в конце года обучения.

Маша Л.: «Дедушка шел. У него в ведре было множество камней... Он потом выбросил все в помойку. Подул сильный ветер, и все полетело на него».

Ваня: «Сорока, ой, галка узнала, что голубей хорошо кормят. И замаскирова-лась в белый цвет. Полетела в голубятню. Голуби ее приняли. Она не выдержала и закричала по-галочки. Те ее выгнали. Вернулась к своим сородичам. Те ее тоже не приняли и выгнали».

Вика: «Галка услышала, что голубей хорошо кормят. И покрасилась в белый цвет, и пошла в голублатню. Голуби приняли ее за свою. И она не выдержала



Скитяева Н.М.
Формирование зрительно-вербальных функций у детей...

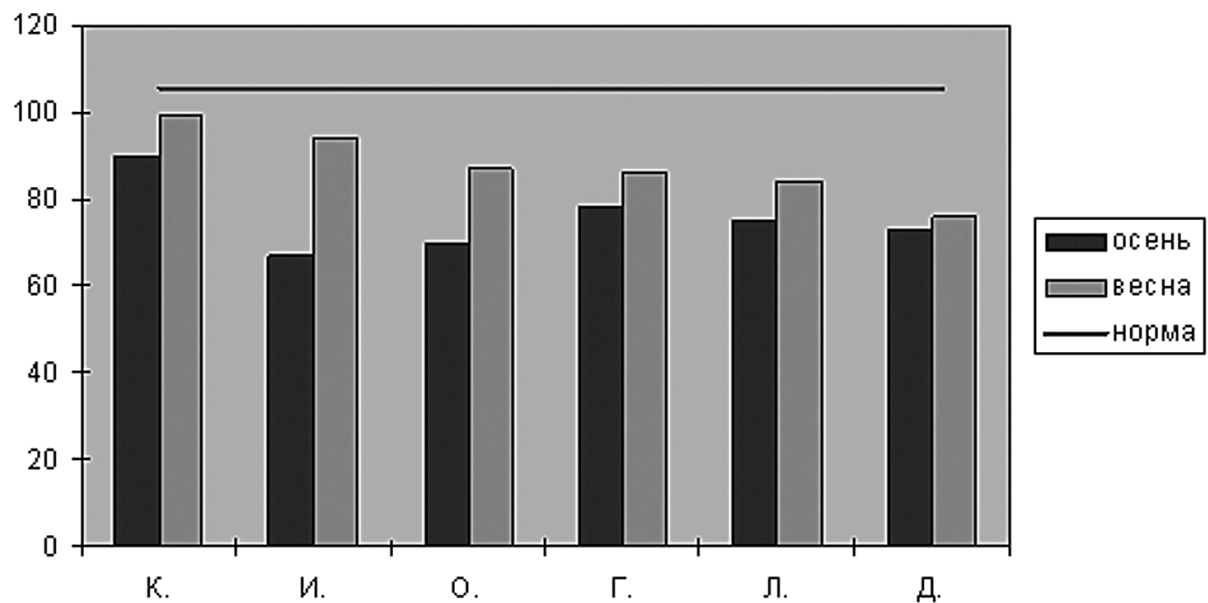


Рис. 2. Номинативная функция речи. Контрольная группа.

и закричала по-галочьи. И голуби все поняли и выгнали ее. Полетела она к своим. Они тоже ее не приняли и выгнали».

В контрольной группе также наблюдается небольшая динамика в развитии номинативной функции речи, но к нормативному показателю приблизился только

один ребенок. У одного ребенка динамика незначительная (см. рис. 2).

Лексические трудности при составлении рассказа и пересказа сохранились на прежнем уровне у пятерых из 6-ти детей контрольной группы. А количество лексических ошибок в грамматических пробах у всех детей данной группы умень-

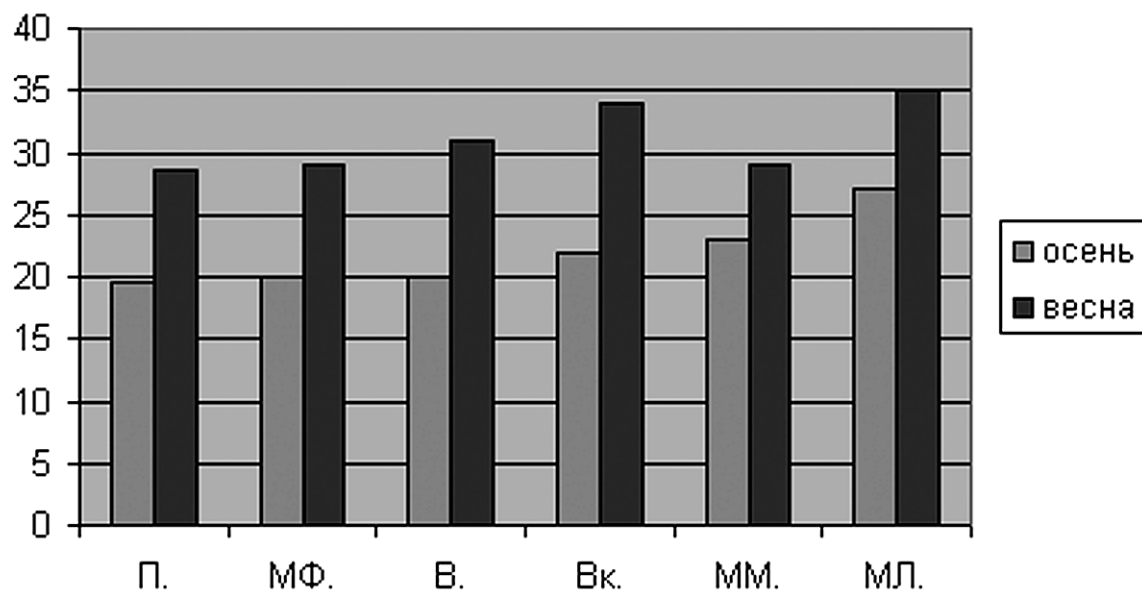


Рис. 3. Зрительное восприятие. Сумма баллов. Экспериментальная группа.



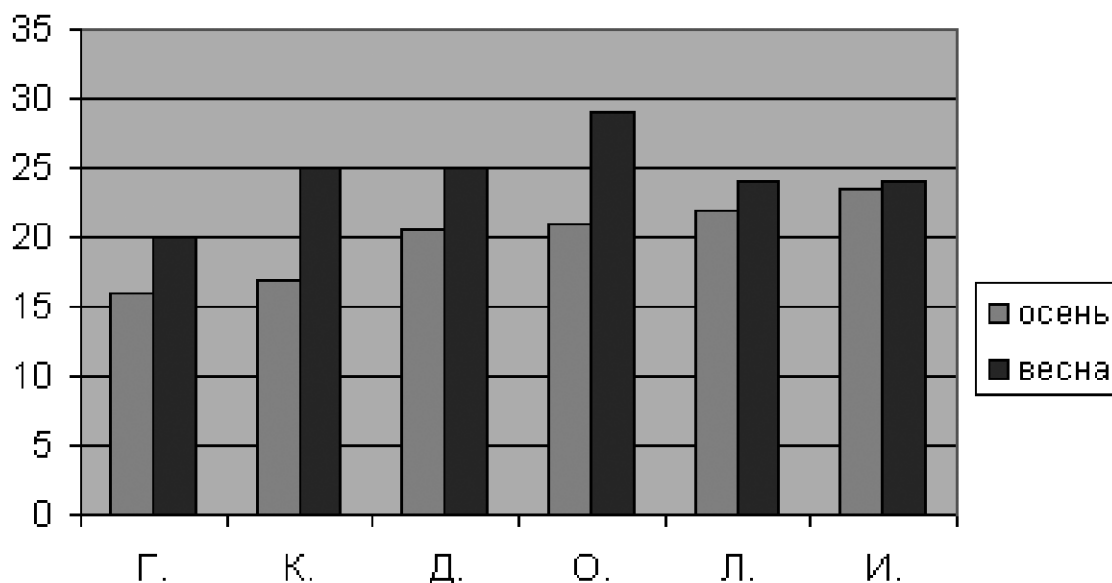


Рис. 4. Зрительное восприятие. Сумма баллов. Контрольная группа.

шилось в различной степени. Уровень грамматического строя речи у 5-х из 6-ти детей вырос, но не столь значительно, как в экспериментальной группе, и лишь у одного ребенка приблизился к нормативным показателям. Возможности связной речи у детей контрольной группы немного возросли, но все еще остаются низкими.

Пробы на зрительный гнозис и зрительные ассоциации выявили значительную положительную динамику у всех детей экспериментальной группы (рис. 3).

В контрольной группе динамика менее выраженная (рис. 4). Сумма баллов по группе в конце года ниже, чем в экспериментальной группе.

Значительно уменьшилось количество перцептивно-вербальных ошибок, которых в начале года у всех детей экспериментальной группы было очень много. Данные представлены в табл. 1.

В контрольной группе не наблюдалось такой значительной динамики. У троих детей из 6-ти количество перцептивно-вербальных ошибок осталось таким же, а у троих — даже увеличилось. Данные представлены в табл. 2.

Если сравнить приведенные в табл. 2 данные с результатами анализа динамики номинативной функции речи, то на первый взгляд они противоречат друг другу: улучшение в номинативной функции со-

| Дети | Осень | Весна |
|---------|-------|-------|
| В. | 9 | 7 |
| МФ | 8 | 5 |
| П. | 8 | 2 |
| МЛ | 7 | 3 |
| В. | 7 | 1 |
| ММ | 6 | 3 |
| Среднее | 7,5 | 3,5 |

Таблица 1. Количество перцептивно-вербальных ошибок. Экспериментальная группа.

Скитяева Н.М.
Формирование зрительно-вербальных функций у детей...

| Дети | Осень | Весна |
|---------|-------|-------|
| Л. | 9 | 11 |
| К. | 7 | 7 |
| И. | 4 | 6 |
| О. | 4 | 4 |
| Д. | 3 | 4 |
| Г. | 3 | 3 |
| Среднее | 5 | 5,8 |

Таблица 2. Количество перцептивно-вербальных ошибок. Контрольная группа.

считается со стабильным количеством перцептивно-вербальных ошибок. Это мнение противоречие объясняется тем, что объем речевой продукции у детей вырос, и хотя абсолютное число ошибок не сократилось, их удельный вес уменьшился.

Другие виды ошибок в пробах на зрительный гнозис присутствовали, но были менее выражены. У всех детей встречались перцептивно-близкие ошибки. В экспериментальной группе количество таких ошибок было больше, но к концу года и в той, и в другой группе их количество уменьшилось. По количеству перцептивно-далеких, вербальных и фрагментарных ошибок дети экспериментальной группы показали более выраженную положительную динамику, чем дети контрольной группы. Данные представлены в табл. 3.

В заключение рассмотрим, каков прогноз дальнейшего развития детей. С этой целью приведем рекомендации, данные психолого-педагогическим консилиумом детям экспериментальной группы. Из 6-ти детей группы пятерым детям рекомендовано обучение в общеобразовательной школе и одному ребенку – в школе для детей с нарушениями речи (первые 1-2 класса) в связи с выраженными трудностями звукопроизношения (последствие временного снижения слуха после перенесенного отита). При этом уровень развития номинативной функ-

| Виды ошибок | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------------------|--------------------------|-------|--------------------|-------|
| | осень | весна | осень | весна |
| Перцептивно-близкие | 2,2 | 1 | 4,8 | 2,5 |
| Перцептивно-далекие | 2,3 | 1 | 2 | 1,8 |
| Фрагментарные | 2,5 | 0,6 | 2,2 | 1,5 |
| Вербальные | 0,7 | 0,2 | 1,3 | 1,3 |

Таблица 3. Средние данные по количеству ошибок в пробах на зрительный гнозис в экспериментальной и контрольной группах.

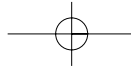
ции речи, грамматического строя речи и связной речи у данного ребенка к концу учебного года приблизился к норме. Поэтому в будущем, справившись с проблемами звукопроизношения, он сможет продолжить обучение в общеобразовательной школе.

В целом анализ приведенных данных показывает, что у детей экспериментальной группы, с которыми проводилась коррекционно-развивающая работа в группе подготовки к школе, обнаружена

положительная динамика, более выраженная, чем у детей контрольной группы. Это свидетельствует об увеличении эффективности работы над развитием речи, и в частности, над словарем, когда она проводится в тесной взаимосвязи с работой над зрительно-перцептивной сферой. Повышению эффективности способствует также индивидуальный подход к детям, учет их специфических сильных и слабых сторон, выявляемых нейропсихологическими методами. ■

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — М., 2003.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб., 2008.
3. Борякова Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // *Коррекционная педагогика*. — 2003. — № 2.
4. Гришина Е.Г. Состояние сферы образов-представлений у детей с трудностями обучения // *Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие*. — М., 2001.
5. Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.Ю. Общая организация и методы формирующего обучения детей старшего дошкольного возраста с проблемами развития психики // *Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие*. — М., 2001.
6. Громова О.Е. Влияние зрительного предметного восприятия на накопление словаря у детей второго года жизни // *Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств*. — СПб., 2001.
7. *Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду* / Логина В.И., Бабаева Т.И., Ноткина Н.А. и др. — СПб., 2002.
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. — М., 1985.
9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб., 1997.
10. Лобанова Т.Г. Подготовка ребенка с отклонениями в развитии к обучению в школе // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. — 2003. — № 2.
11. *Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов* / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М., 1998.
12. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. — СПб., 2006.
13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. — М., 1973.
14. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР // *Дефектология*. — 1990. — № 6.



Скитяева Н.М.
Формирование зрительно-вербальных функций у детей...

15. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / Шевченко С.Г., Тригер Р.Д., Капустина Г.М., Волкова И.Н. – М., 2004.
16. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Рабочая тетрадь 1 и 2. – СПб., 2008.
17. Радуга. Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Доронова Т.Н., Якобсон С.Г., Соловьёва Е.В., Гризик Т.И., Гербова В.В. – М., 2004.
18. Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Подготовительная к школе группа. / Под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1999.
19. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного учреждения: программно-методическое пособие / Под общ. ред. Неретиной Т.Г. – М., 2004.
20. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993.
21. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2007.

