Развитие пространственных представлений в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения

Бабина Е.С.

Аннотация

Статья посвящена развитию пространственных представлений у дошкольников, имеющих нарушения зрения. Представлены этапы и содержание логопедической работы с учетом нормативного овладения пространственными представлениями в онтогенезе.

Ключевые слова

Пространственные представления, дошкольники с функциональным нарушением зрения, логопедическая работа.

The development of spatial inference in the system of speech therapy work on formation of vocabulary of preschool children with finctional disease of sight

Babina E.S.

Annotation

The article is devoted to the development o spatial inference of preschool children with functional disease of sight. Stages and content of speech therapy work taking into account normative taking of spatial inference in the ontogeny are presented in the work.

Key words

Spatial inference, preschool children with functional disease of sight, speech theory work.

Сведения об авторе

Бабина Елена Степановна, аспирант кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования Уральского государственного педагогического университета.

e-mail: **lena1401@e1.ru**

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Зрительная патология у дошкольников (амблиопия и косоглазие) оказывает негативное влияние на формирование у них пространственных представлений. Недостаточность освоения механизмов пространственной ориентировки и пространственных представлений приводит к недопониманию и смешению значений слов, их ошибочному использованию в самостоятельной речи. Это ограничивает коммуникативные возможности детей, усложняет процесс усвоения учебного материала, что обуславливает трудности обучения в школе и социальной адаптации. Предлагаемая вниманию читателей статья, раскрывающая этапы и содержание логопедической работы с учетом нормативного овладения пространственными представлениями в онтогенезе, имеет важное практическое значение для подготовки детей с функциональным нарушением зрения к обучению в школе. Представленные в статье методические приемы и игры, способствующие формированию пространственных представлений, могут быть использованы педагогами дошкольных учреждений.

Ключевые слова. Пространственные представления, дошкольники с функциональным нарушением зрения, логопедическая работа.

Наше время характеризуется поиском наиболее эффективных путей повышения качества образования детей с проблемами в развитии. В современных экспериментальных исследованиях (М.Э. Бернадская, Е.С. Либман, О.В. Парамей, Л.И. Фильчакова) выявлена тенденция увеличения числа детей со зрительной патологией. Они объединяются в группы, различающиеся как по характеристике состояния зрения, так и по происхождению подобного рода нарушений [5]. Наиболее многочисленную группу составляют дети с амблиопией и косоглазием (Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.В. Замашнюк, Е.А. Лапп, Л.И. Плаксина).

Нарушение зрительного анализатора приводит к неполноценному восприятию окружающего, негативно воздействует на формирование психологической базы речи, формирование и развитие ее структурных компонентов, что приводит к речевой патологии, которая чаще всего носит системный характер. Таким образом, можно утверждать, что зрительные патологии в различной степени влияют на формирование психологической системы ребенка, включая речь. Поэтому *одним из приоритетных направлений в области специального образования является развитие речи детей дошкольного возраста с функциональным нарушением зрения.*

Лексика, как известно, играет существенную роль в развитии языковой компетент-

ности и речевой коммуникации, а монологическая речь является высшей формой речемыслительной деятельности (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др.) и, следовательно, определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка. В связи с этим актуальным представляется изучение сформированности лексической стороны речи у дошкольников с функциональным нарушением зрения.

Данные *констатирующего эксперимента,* проведенного нами с целью изучения лексики дошкольников с амблиопией и косоглазием, подтверждают недостаточную сформированность словарного запаса:

• нарушение словарно-семантической стороны речи;

• так называемый «формализм», т.е. употребление в самостоятельной речи механически заученных слов без достаточного понимания их значения;

• значительное количество слов, не связанных с конкретным содержанием, тормозящих оформление речевого высказывания и в итоге делающих его неосмысленным, ошибочным, неконкретным.

Специфика перцептивной деятельности дошкольников со зрительной патологией обуславливает вышеназванные трудности, в основе которых лежат следующие механизмы:

• неполное, фрагментарное, а иногда ошибочное зрительное восприятие предметов окружающей действительности нарушает связь между зрительным и вербальным образами, что и приводит к неточности использования слов;

• трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков языковых единиц, на основе которых противопоставляется значение слов (например, слова «говорить» – «рассказывать» – «докладывать» – «болтать» или слова «заехать» – «выехать» имеют как общие, так и дифференциальные признаки значения);

• несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;

• трудности обобщения, недоразвитие мыслительных операций сравнения и слабая активность процесса поиска слова;

• недостаточность освоения механизмов пространственной ориентировки и пространственных представлений, приводящая к недопониманию и смешению лексических значений слов и к накоплению в словаре значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием;

• ограниченность словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

Анализ результатов констатирующего эксперимента привел нас к выводу: формализм словесных обозначений (т.е. использование в самостоятельной речи большого количества слов, которые дети с патологией зрения не понимают и не соотносят со своим опытом) может быть в значительной мере преодолен путем специально организованной коррекционной работы, направленной на обогащение и конкретизацию словаря.

Предлагаемая система лексической работы с дошкольниками с функциональным нарушением зрения направлена на совершенствование традиционной методики за счет расширения задач, учета выявленных недостатков и включения наиболее эффективных методов и приемов в логопедическую работу.

Это может быть достигнуто в результате расширения чувственного и практического опыта, оречевления и конкретизации восприятия различных предметов и объектов, введения сформированных представлений и соответствующих им словесных обозначений в более широкую систему коммуникативных связей и отношений.

Важную роль в формировании словаря у дошкольников с амблиопией и косоглазием играет *систематическая работа по формированию пространственных представлений* [1]. В данной статье мы остановимся на ее этапах и содержании, призванных устранить одну из причин несформированности лексики.

Специфика содержания логопедической работы определяется тем, что, обеспечивая комплексное развитие вербальных и невербальных (психических) функций, мы способствуем преодолению зрительного и речевого дефектов, что приближает уровень их общего развития к возрастным нормам и позволяет значительно повысить степень адаптации и дальнейшей социализации.

Вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимались многие ученые и практики (Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, А.Н. Давидчук, О.М. Дьяченко, Т.И. Ерофеева, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т.А. Мусейибова, В.П. Но-

викова, А.А. Столяр, М.А. Фидлер и др.). Но существующие методики развития пространственных представлений у детей с нарушением зрения (Л.П. Григорьева, Л.А. Дружинина, И.С. Моргулис, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.И. Солнцева и др.) не в полной мере ориентированы на развитие лексической системы с учетом характера речевых нарушений у детей рассматриваемой категории. Таким образом, работы, посвященные формированию пространственных представлений у детей с нарушением зрения, есть, но вопрос о развитии пространственных представлений в логопедической практике формирования у них лексики освещен пока еще недостаточно, что и определяет новизну и значимость представленной работы.

Формирование пространственных представлений в качестве одной из составляющих психической деятельности начинается в раннем возрасте, и их недостаточность (имеются в виду пространственные и так называемые квазипространственные представления, т.е. представления о предлогах с пространственным значением: «в», «на», «над», «под» и др.) напрямую влияет на уровень актуального речевого и интеллектуального развития ребенка [4].

Основная задача – совершенствование чувственного опыта пространственного различения и создание на этой основе базы для отражения пространства в понятийно-логической форме. Работа в этом направлении осуществлялась последовательно с учетом нормативного овладения пространственными представлениями в онтогенезе.

1. Формирование представлений о пространстве собственного тела и пространстве объектов (взаимоотношения объектов и тела, объектов между собой), умения определять направления в пространстве и расположение предметов по отношению к самому себе и устанавливать пространственные отношения между ними.

2. Вербализация пространственных и квазипространственных представлений, т.е. определение пространственных отношений между изображенными предметами и между графическими знаками с помощью слов («выше», «ниже» и др.) и изучение предлогов, имеющих конкретное пространственное значение («над», «под» и др.).

Для формирования пространственных представлений и понятий у дошкольников со зрительными и речевыми нарушениями большое значение имеет *коррекционно-развивающая среда,* предполагающая комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию различных видов детской деятельности:

- *на логопедических занятиях* (динамические упражнения, пальчиковая гимнастика, упражнения с использованием игровых моментов, специальные игры и т.д.);
- *вне занятий* (игры, прогулки, массаж, режимные моменты: умывание, закаливающие процедуры, одевание, зарядка и др.);
- *в других видах деятельности* (конструирование, изобразительная деятельность, физкультурные и музыкальные занятия);
- *в совместной с родителями деятельности.*

Такая среда позволяет корректировать и закреплять умение дифференцировать пространственные отношения в различных ситуациях и обобщать результаты дифференцирования с помощью соответствующей терминологии.

Работа по формированию пространственных представлений у детей рассматриваемой категории включает ориентировку в трехмерном (в основных пространственных направлениях) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве. Главным является проведение постепенно усложняющихся по линейно-концентрическому принципу упражнений, заданий-поручений, заданий-игр с предметами и без них [2].

На подготовительном этапе использовались приемы развития соматогностических, тактильных и кинестетических процессов, предложенные А.В. Семенович. Они включают показ и называние частей тела, повторение и создание телесных поз, распознавание различных тактильных ощущений. Например, ребенку предлагалось узнать фигуру, букву, цифру, нарисованную педагогом пальцем на спине, на ладонях ребенка, который, узнав нарисованное, должен сделать то же на листе бумаги или назвать фигуру, букву, цифру.

С этой же целью предлагались *игры «Волшебный мешочек»* (положить в мешочек знакомые ребенку предметы и попросить его с закрытыми глазами узнать пред-

мет на ощупь), *«Найди игрушку!»* (дать потрогать игрушки с разной фактурной поверхностью (гладкие, шершавые, ребристые, мягкие, колючие) и предложить вслепую найти предмет с такой же фактурой).

На первом этапе формирования представлений о пространстве собственного тела мы дифференцировали представления детей о верхних и нижних, фронтальных и боковых, правых и левых частях и сторонах тела. С этой целью использовались *игры для закрепления знания схемы тела: «Ухо–нос», «Аист», «Определи карман на рубашке!», «Определи по следу!», «Части тела» и др.*

Полноценность знаний о пространстве и способности к пространственному ориентированию обеспечивается взаимодействием двигательно-кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в ходе различных видов деятельности, направленных на активное познание окружающей действительности. Поэтому содержание данного этапа предусматривает упражнения с включением каналов различной модальности, например речь с движением (левые и правые части тела, левая и правая стороны).

Рано утром на полянке
На зарядке обезьянки:
Левой ножкой топ, топ!
Правой ножкой топ, топ!
Левой ручкой хлоп, хлоп!
Правой ручкой хлоп, хлоп!
Направо повернулись,
Налево повернулись,
Хлопнули и улыбнулись.

На занятиях также использовались приемы, предлагаемые И.Н. Садовниковой и Л.А. Пепик. Например, гуси вытягивают шею, поворачивают голову вправо–влево, заглядывают назад, не крадется ли лиса; на спину медвежонка сел комар, медвежонок оборачивается, пытается дотянуться до комара сначала через правое, затем через левое ухо, наконец, комар улетает, и медвежонок чешет спинку.

Таким образом создавались условия, обеспечивающие накопление разнообразного чувственного опыта пространственного восприятия и различения, включение в наблюдение и активную практическую деятельность наибольшего числа анализаторов, создание материальных опор.

Следующим этапом было развитие умения определять направление и расположение предметов в пространстве, а также по отношению к самому себе. Реализация данных задач также осуществлялась в определенной последовательности:

- взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси (выше–ниже тела);
- взаиморасположение объектов и тела в горизонтальной плоскости (впереди–сзади тела);
- взаиморасположение объектов и тела по направлению вправо–влево от тела.

Реализация поставленных задач осуществлялась через *игры: «Впереди и сзади», «Дом»* (назвать соседей справа и слева, выше и ниже), *«Назови, что (кто) справа (слева) от тебя!», «Ищи игрушку!», «Что изменилось?», «Рыбки в аквариуме»* (нарисован аквариум и контуры рыбок, плывущих влево и вправо, требуется раскрасить их в разные цвета), *«Полет бабочек»* и т.д.

Непременным условием эффективности этого процесса является отражение соответствующих представлений в речи, усвоение ребенком пространственных понятий: впереди, сзади, слева, справа и др. Сначала эти понятия усваивались в предметном плане, а затем закреплялись в самостоятельной речи.

В условиях детского сада пространственно ориентированными видами деятельности, в ходе которых формируются соответствующие ориентировки, представления и понятия, являются конструирование и изодеятельность. Педагог объясняет последовательность выполнения действий, точно употребляет пространственные понятия, четко отражая в своей речи пространственное взаиморасположение элементов рисунка, поделки и т.д., предлагает ребенку рассказать о том, что он сейчас делает и что будет делать потом. Речь в данном случае выступает как способ анализа ситуации или двигательных действий, которые, в свою очередь, мотивируют речевую деятельность и способствуют формированию лексико-грамматических средств языка, отражающих многообразие пространственных отношений между предметами.

На заключительном этапе осуществлялось изучение предлогов, имеющих пространственное значение. Этот этап представлен в виде двух подуровней:

1) понимание и использование предлогов и слов, обозначающих «физическое» пространство (вербализация пространственных представлений);

2) развитие и совершенствование речевых навыков на основе сформированных квазипространственных представлений (развитие навыков словообразования, упражнение в подборе антонимов, усвоение сложных речевых конструкций) [4].

Цель данного этапа – сформировать представления о лексическом и синтаксическом значениях предлогов, выражающих пространственное отношение, что продиктовано результатами констатирующего эксперимента, в ходе которого дети с амблиопией и косоглазием часто прибегали к заменам приставок в глаголах. Они не осознают значение предлогов, особенно позднего онтогенеза, не выделяют предлоги как отдельные слова, пропускают или смешивают их в устной речи. Это обусловлено как абстрактностью и многозначностью предлогов, так и особенностями восприятия данной категории детей, затрудняющихся в установлении взаимосвязей между предметами и явлениями окружающей действительности.

Формирование представлений о значении предлогов осуществлялось через реализацию следующих задач:

• развитие слухового внимания, воспитание аналитико-синтетических способностей, позволяющих выделять предлоги, различать их смысловое значение;

• перевод пространственных взаимоотношений, выраженных предлогами, в реальный план, в наглядную ситуацию;

• формирование представлений о предлоге как об отдельном слове;

• включение предлогов в активную речевую практику;

• дифференциация значений предлогов.

На данном этапе коррекционно-развивающей работы предлог становился объектом постоянного наблюдения. Важной явилась объективизация отношений, выраженных при помощи предлогов: использование схем, активных практических действий детей, позволяющих перевести пространственные отношения в реальный план, ярче продемонстрировать знание предлогов, сформировать представление о предлоге как об отдельном слове.

В целом квазипространственные представления (т.е. представления о предлогах, обозначающих физическое пространство) возникают на определенном этапе речевого развития, когда у ребенка вначале в импрессивном (на уровне понимания) плане, а позже (иногда параллельно) в экспрессивном (на уровне использования) появляется возможность вербализации. Первоначально в речи появляются слова, которые обозначают общие варианты местоположения предметов: «тут», «вот», «там», и позже слова, обозначающие пространственные представления: «дальше», «ниже», «сзади», «слева» и др.

Формирование квазипространственных представлений начинается с введения предлогов пространственного значения посредством их сопоставления с отработанными ранее пространственными представлениями [3]. Постепенно через речевое обозначение соответствующи пространственных представлений осуществляется переход от понятий «выше», «ниже» к понятиям «над», «под».

Последовательность работы определялась естественным путем, по которому идет развитие речи здорового ребенка. По данным А.Н. Гвоздева, первыми в онтогенезе появляется предлог «на», затем – «в» и «под», обозначающие место действия, далее – «над».

Для отработки предлогов нами использовались следующие игры и упражнения:

1. «Котенок прячется». На столе стоит корзинка. Ребенку дается игрушечный котенок и предлагается положить его **на** корзинку, **в** корзинку, **под** корзинку, **за** корзинку, **перед** корзинкой.

2. «Собери котят!». Педагог раскладывает игрушечных котят (в корзинку, под корзинку и т.д.) и предлагает ребенку взять одного из них по инструкции: «Возьми котенка **из** корзинки; возьми котенка, который сидит **в** корзинке, **под** корзиной; принеси котенка **из-за** корзины, **из-под** корзины и т. д.».

3. «Закончи предложение!». Педагог, на глазах у детей рассаживая игрушечных котят, произносит начало фразы, а те договаривают ее конец: «Я сажаю котенка **в** корзину, **за** корзину, **на** корзину, **под** корзину, **перед** корзиной.

4. «Куда спрятался котенок?». Ребенку предлагается определить положение иг-

рушки относительно другого предмета. Например, котенок сидит на корзинке, а корзинка... а стол... Игра продолжается с перекладыванием игрушки *под, в, слева от,* подниманием ее *над*, прятаньем *за*. Каждый раз ребенок называет свои действия, а педагог акцентирует внимание на том, что в предложении меняется предлог. Затем предметы меняются местами, и игра начинается снова.

5. «Изобрази предлог!». Детям предлагается изобразить (не написать!) предлог «на» любым удобным для них способом. То же проделать с другими предлогами, определяющими положение одного предмета относительно другого.

6. Лото «Предлоги». Дети получают карточки лото, на которых изображены два предмета: один **внутри** другого, один **на** другом и т.д. Логопед показывает схему предлога, дети составляют по своей картинке предложение с нужным предлогом и закрывают картинку схемой предлога *(см. рис. 1)*.

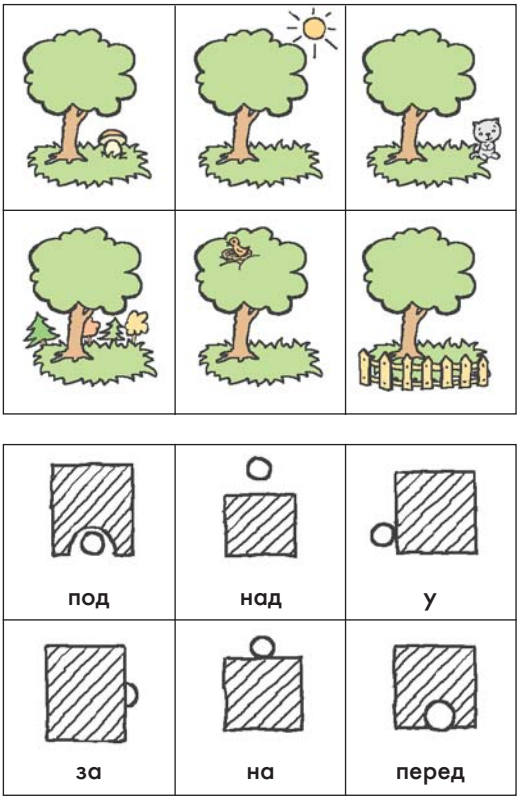

Рис. 1

Одним из этапов усвоения пространственных представлений является понимание и использование сложных речевых конструкций, в том числе пространственных, пространственно-временных и причинно-следственных, поэтому реализация данных задач осуществлялась через игры и упражнения на словообразование, подбор антонимов и т.д.

На предыдущем этапе уже была начата работа по вербализации пространственных представлений в условиях перцептивно-действенной деятельности на уровне понимания и показа, поэтому на данном этапе большое внимание уделялось самостоятельному употреблению предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, и составлению пространственных речевых конструкций.

Например, упражнения в употреблении сложных предлогов через игру: «Когда-то находчивый, умный, ловкий, хитрый Кот в сапогах был маленьким шаловливым котенком, который любил играть в прятки» (демонстрируются карточки, где нарисовано, куда прячется котенок, и схемы изучаемых предлогов). Далее детям задаются вопросы типа: «Куда спрятался котенок?», «Откуда он выскочил?» и др. После проговаривания нужно найти пары «картинка–схема» и соединить их линией, называя для каждой пары общий предлог *(см. рис. 2)*.

Еще одним средством активизации предлогов в речи является *игра «Составь предложение с подходящим предлогом!»*. Рассматривая сюжетную картинку, дети составляют по ней предложения, используя изученные предлоги. Подсказками служат предметные картинки, дублирующие предметы на сюжетной картине и образное обозначение предлогов в виде цветочков, которые нужно совместить (соединить между собой) *(см. рис. 3)*.

В игре «Кто где?» используется фланелеграф (или магнитная доска) с картинками. Дети самостоятельно выкладывают различные ситуации из сказок, затем рассказывают, где находится тот или иной персонаж, правильно употребляя предлоги. При необходимости педагог задает вопросы: «Над чем пролетает Карлсон?», «К кому спешит доктор Айболит?», «От кого убегает Буратино?», «Куда спрятался

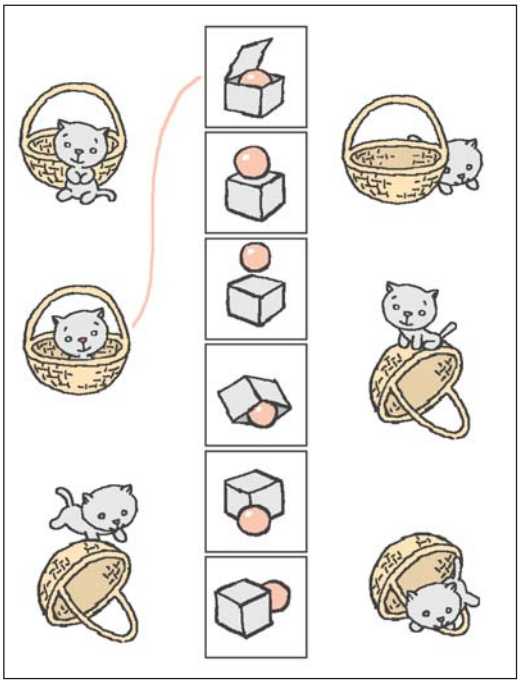

Рис. 2

медвежонок?» и т.д. Аналогичной является *игра «Теремок»*. Ребенок размещает жильцов по четырем этажам и с помощью педагога составляет предложения с соответствующим предлогом, отражающим конкретную ситуацию нахождения предмета: бабочка живет **над** волком, улитка живет **под** волком. На следующем этапе ребенок расселяет жильцов по инструкции взрослого, потом дает задание другим и контролирует правильность его выполнения; расселяет прибывших новоселов: в теремке поселились лягушка (под мышкой), зайчик (над лисичкой), мышка (под лисичкой). Кто на каком этаже живет?

Дополнительным средством запоминания предлогов служат схемы, обозначающие положение предмета *(см. рис. 4)*.

Развитие пространственного восприятия осуществляется и на индивидуальных занятиях по коррекции звукопроизношения. При подготовке органов артикуляции к произнесению звука упор делается на развитие слухового восприятия и формирование пространственного ориентирования, выработку слуховых дифференцировок и развитие чувства ритма *(игры «Телеграф», «Будь внимательным!» и др.)*.

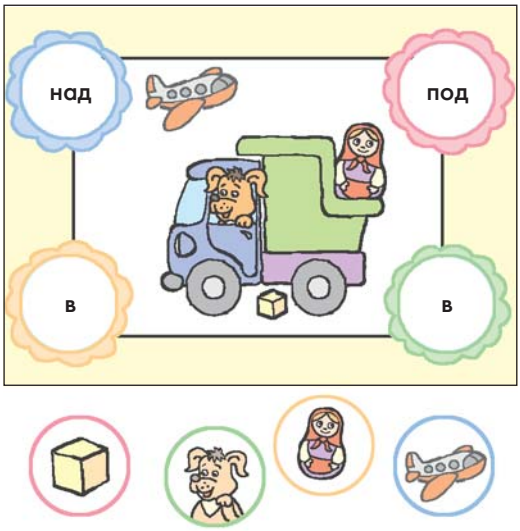

Рис. 3

Для автоматизации изолированного звука предлагаются *упражнения*, помогающие созданию опорных зрительных образов, ориентированию в пространстве *(«Поезд», «Лесенка», «Болотные кочки» и др.)*.

С пространственной ориентировкой тесно связаны двигательные навыки, а кожно-мышечные ощущения и ощущение равновесия дополняют друг друга и играют важную роль в формировании представлений о пространстве; поэтому особое внимание уделяется подвижным играм как на прогулках, на занятиях физкультурой, так и на динамических паузах во время логопедических занятий.

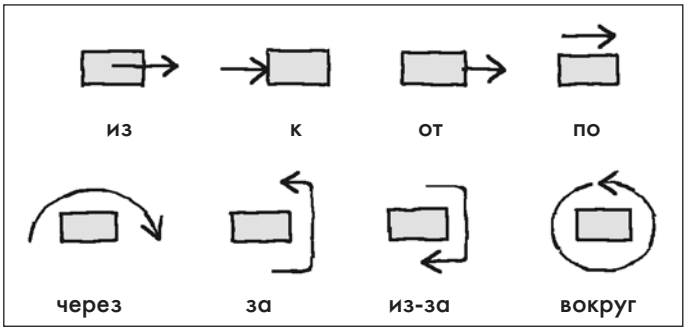

Рис. 4

Важным параметром оценки сформированности пространственных представлений является правильное воспроизведение автоматизированных временных рядов и причинно-следственных связей (последовательность времен года, месяцев, дней недели).

Трудности, которые испытывают дошкольники при выполнении упражнений такого типа, чаще всего являются следствием не столько педагогической запущенности или недостаточности знаний об окружающем, сколько несформированности всей системы пространственных представлений, что характерно для детей с нарушением зрения. Поэтому работу в этом направлении в структуре формирования пространственной лексики считаем обоснованной и необходимой.

В решении обозначенных задач помогли приемы и методы, описанные в работах В.В. Ахмедзяновой, Т.Г. Башаевой, М.Э. Бернадской, Н.С. Григорьевой, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Т.И. Нагаевой, Е.Н. Подколзиной, И.Н. Садовниковой, И.А. Филатовой и др.

Кроме того, на каждом этапе с целью понимания и усвоения специальной пространственной лексики использовались следующие приемы:

• наблюдение за использованием пространственных терминов логопедом;

• проговаривание пространственного термина ребенком и логопедом;

• словесный отчет ребенка с опорой на схемы;

• сопровождение действий речью.

На протяжении всего периода обучения ведется работа по формированию когнитивных предпосылок. Игры и упражнения подбираются так, чтобы их выполнение способствовало развитию познавательных процессов (внимание, восприятие, память и т.д.) и мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование).

В результате проведенной работы были достигнуты следующие положительные результаты:

• развитие понимания пространственных отношений между предметами, связанного с усвоением предлогов и наречий («наверху», «внизу», «справа», «слева», «впереди», «сзади», «над», «под», «за», «в», «на», «между» и др.);

• осознание пространственных терминов и их появление в активном словаре, что исключает недопонимание и смешение лексических значений слов, способствует обогащению и расширению словарного запаса;

• развитие способности к анализу и синтезу пространственных отношений.

Таким образом, играя, ребенок практически осваивает пространство и предметную действительность. Результатом интеграции пространственно ориентированной практической деятельности детей с функциональным нарушением зрения с речевым обозначением пространственных отношений становится сформированная система пространственных представлений и понятий. В целом такая целенаправленная, комплексная работа способствует формированию словарного запаса дошкольников, развитию понятийной и коммуникативной функций речи, что обеспечивает успешное усвоение учебной программы, а также социальной адаптации в обществе.

Рекомендуемая литература

1. *Григорян Л.А.* Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л.А. Григорян, Л.И. Плаксина. М.: Город, 1998.

2. *Нагаева Т.И.* Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2010.

3. *Рудакова Н.П.* Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи // Логопед. 2007. № 5.

4. *Семаго М.М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст: Руководство для педагогов-психологов / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. СПб: Речь, 2005.

5. *Фильчакова Л.И.* Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: Метод. пособие / Л.И. Фильчакова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей. М.: Экзамен, 2007.

Е. БАБИНА,
аспирант кафедры логопедии
и клиники дизонтогенеза,
Институт специального образования
Уральского государственного педагогического
университета
e-mail: lena1401@e1.ru