

Міністерство освіти та науки України
Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кафедра психолого–медико–педагогічних основ корекційної роботи

Дипломна робота
магістра

з теми **«КОРЕКЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ»**

Виконала:
студентка КогО1–М 18 з групи
Барановська Лариса Михайлівна

Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Рудзевич І.Л.

Рецензент:
кандидат педагогічних наук, доцент
Докучина Т.О.

Кам'янець–Подільський – 2019 року

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО–ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА ЇХ КОРЕКЦІЇ.

1.1. Розвиток пізнавальних психічних процесів особистості з типовим розвитком та патологією.

1.2. Характеристика інтелектуальних порушень як психолого–педагогічна проблема

1.3. Вплив інтелектуальних порушень на розвиток вищих психічних процесів

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПСИХІЧНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ (УВАГА, ПАМ'ЯТЬ, МИСЛЕННЯ) У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

2.1. Методика вивчення рівня сформованості пам'яті, уваги, мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

3.1. Особливості корекції пам'яті, уваги, мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

3.2. Аналіз результатів формувального етапу дослідження

Висновки до третього розділу

ВИСНОВОК

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах сьогодення провідне місце у теорії і практиці корекційної освіти відводиться корекційній спрямованості навчально–виховного процесу. Спеціальне завдання освітнього закладу для дітей з інтелектуальними порушеннями – це корекція вад їх психофізичного розвитку. Важливим для розуміння шляхів його розглядання є теоретичне положення Л.С. Виготського про принципову можливість розвитку таких дітей завдяки формуванню у них вищих психічних функцій, соціальних за походженням і регульованих свідомістю.

Вищі психічні функції та особистісні характеристики дітей з інтелектуальними порушеннями аналізуються вченими (Л.С.Виготським, Г.М. Дульневим, І.Г.Єременко, В.О. Липою, М.П. Матвєєвою, С.Я. Рубінштейном, В.М. Синьовим, О.П. Хохліною) у контексті вивчення структури їх дефекту та відповідного компенсаторного шляху розвитку. Поряд з первинними особливостями дитини (безпосереднім дефектом) існують вторинні, третинні ускладнення, що впливають із первинних. Несформованість елементарних функцій, на думку Л.С. Виготського, є тією головною сферою, завдяки якій можлива компенсація недостатності дитини з інтелектуальними порушеннями, де неможливий органічний розвиток, тим відкритий безмежний простір для культурного зростання. Дитина з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню здатна до культурного розвитку, у неї формуються вищі психічні функції, пізнавальні процеси і способи діяльності, які покладені в її основу. Розвиток дитини, під час якого формуються пізнавальні психічні процеси (мислення, логічна пам'ять, довільна увага) та характерні утворення відбуваються, передусім, у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на неї, що дає змогу попередити дисгармонійність, уповільненість та віддаленість від типового розвитку.

Проте, дана проблема залишається недостатньо вивченою як в теоретичному так і в практичному аспекті, що зумовило вибір теми

дипломної роботи магістра «Корекція пізнавальних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями».

Мета дослідження – з'ясувати теоретичні положення проблеми розвитку та корекції психічних пізнавальних процесів дітей з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями.

Гіпотеза дослідження. Діагностика стану розвитку психічних процесів, знання сензитивності їх формування, а також причин, які вплинули на їх дисгармонійний розвиток та своєчасна корекційна спрямованість роботи сприятиме правильному пізнавальному розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Об'єкт дослідження – розвиток психічних пізнавальних процесів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження – корекція психічних пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення) молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні та практичні аспекти проблеми розвитку психічних пізнавальних процесів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та їх корекції.

2. Дослідити рівень сформованості психічних пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення) у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Визначити та апробувати основні етапи корекційної роботи з розвитку психічних пізнавальних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, констатувальний та формувальний експерименти; методики дослідження пам'яті, уваги, мислення (бесіда, заучування, аналіз малюнків, піктограми тощо); кількісний та якісний аналіз емпіричних даних.

Експериментальна база: Комунальний заклад «Новомиргородська спеціальна загальноосвітня школа–інтернат I–III ступенів Кіровоградської обласної ради».

Теоретична значущість полягає в аналізі теоретичних та практичних аспектів проблеми розвитку психічних пізнавальних процесів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та їх корекції.

Практичне значення полягає у дослідженні рівня сформованості психічних пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення) у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями; визначенні та апробуванні основних етапів корекційної роботи з розвитку психічних пізнавальних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дипломної роботи магістра обговорювались на студентській науково-практичній конференції в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка.

Публікації: Робота висвітлена у статті «Корекція змістового компонента з природознавства у старшокласників з інтелектуальними порушеннями».

Структура роботи: робота має вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел, додатки.

ВИСНОВОК

Теоретико-емпіричне дослідження корекції пізнавальних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями дало нам змогу сформулювати наступні висновки.

Біологічні причини, або детермінанти, безумовно, можуть спричиняти відхилення у психічному розвитку. Але часто не менш важливу роль у цьому відіграють несприятливі соціальні чинники, що здатні значно підсилювати негативний потенціал біологічних. Чим раніше дитина потрапляє у несприятливі соціальні умови, тим грубішими і стійкішими можуть бути порушення розвитку. Поєднання внутрішніх і зовнішніх несприятливих умов у сукупності й утворює особливий аномальний, або дизонтогенетичний, фактор, що зумовлює порушення розвитку. Знання причин і умов, що спричиняють різноманітні варіанти порушень у розвитку, збільшує уявлення фахівців освітньої галузі про сутність дизонтогенезу.

Найважливішою умовою успішності пізнавальних процесів є їх вибірковий, спрямований характер. Із численних подразників навколишнього світу людина сприймає ті, що її цікавлять, вона уявляє щось конкретне або думає про нього. Цю особливість свідомості людини пов'язують з увагою. На відміну від пізнавальних процесів увага особливого змісту не має, це динамічний аспект усіх пізнавальних процесів. Відчуття є джерелом пізнання навколишнього світу. Інакше, як через відчуття, ні про які види речовин ми не можемо дізнатися. Завдяки органам чуття людина орієнтується у навколишньому світі, спілкується з іншими, уникає небезпеки, їй потрібно постійно отримувати інформацію про навколишній світ.

У дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо розвинені вищі психічні функції (сприйняття, пам'ять, увага, мислення); відмічається порушення вибіркової, цілісної, узагальненої, точної, повноти, контрастності сприймання; притаманна вузькість сприймання; спостерігається порушення усвідомлення сприйняття побутового,

математичного та історичного часу; переважання не цілеспрямованої уваги над цілеспрямованою пояснюється особливостями їх нейродинаміки: слабкість внутрішнього гальма та різко вираженим внутрішнім гальмом. В основі частих переключень уваги і її нестійкості направленості лежить гальмування нервової системи; слабка зосередженість уваги дітей з інтелектуальними порушеннями пояснюється порушенням концентрації процесу збудження. Складність переключення уваги обумовлюється паталогічною інертністю. Порушення процесів, збереження у учнів з інтелектуальними порушеннями виражається у швидкому згасанні умовних зв'язків і сформованих асоціацій.

У дітей з інтелектуальними порушеннями процес мислення має свої особливості. Характеризуються фрагментарністю, не диференційованістю, нечіткістю. Ціле спрямоване управління уявленнями порушене. Аналіз і синтез на образному рівні протікає спотворено. Образна пам'ять переважає над словесно – логічною. Спеціальна корекційна робота сприятиме усуненню в значній мірі недоліків пізнавальних психічних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

На констатувальному етапі дослідження ми досліджували психічні процеси пам'яті, уваги, мислення. I етапом дослідження було з'ясування рівня сформованості пам'яті за такими етапами: заучування десяти слів; опосередковане запам'ятовування за О.М.Леонтьєвим; піктограма. II етапом було дослідження уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями за такими напрямками: методика А.Г. Іванова – Смоленського; вивчення переключення уваги та динаміки працездатності; вивчення розподілення уваги. III етап – дослідження рівня сформованості мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями проходило за наступними методиками: виключення предметів; порівняння понять; класифікація.

Було з'ясовано, що рівень сформованості пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями є своєрідний. Обстеження образної пам'яті показало, що дітям важко запам'ятати картинки і відтворити їх у пам'яті,

хоча назви побачених предметів дітям легше запам'ятати, аніж слова. Процеси запам'ятовування, збереження та відтворення в учнів з інтелектуальними порушеннями мають деякі особливості. Запам'ятовування може бути довільним і мимовільним. Але у звичайних учнів ефективність довільного запам'ятовування значно більша мимовільна. А в учнів з інтелектуальними порушеннями під дією корекційної роботи довільне запам'ятовування значно краще. Підвищується довільність діяльності, її планомірність. В результаті чого сама організація запам'ятовування піднімається на більш високий рівень

Практика вивчення дітей з інтелектуальними порушеннями показує, що процес збереження має динаміку в тому випадку, коли корекційна робота спрямована на формування суспільних інтересів, уміння самостійно виконувати окремі види діяльності, можливості адекватно оцінювати результати своєї діяльності.

Під час аналізу результатів дослідження ми з'ясували, що відтворення знаходиться в залежності від якості запам'ятовування та збереження. У дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес має свої особливості. При запізненому і моментальному відображенні спостерігається закономірність заміни і внесення нового, нерідко матеріал замінюється іншим. Притому при запізненому відображенні ці недоліки виражені в більшій мірі. У відображеному матеріалі нерідко проявляються порушення послідовності, неповнота змісту. Найбільш змінюється відображення словесного матеріалу.

При аналізі рівня сформованості уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями вони відрізняються недиференційністю, нечіткістю і фрагментарністю. Довільне апелювання уявлення порушене. Аналіз і синтез на образному рівні протікає не повноцінно. В пізніших уявленнях проглядається тенденція до втрати специфічності, цілеспрямованості, утворення образів. Формування змістовних і асоціативних образів у учнів з інтелектуальними порушеннями протікає з великими порушеннями. Змістовні зв'язки змінюються, являються структурно неоформленими.

Асоціативні зв'язки швидко зникають, змінюються. Образна пам'ять переважає над словесно–логічною.

Рівень розвитку уваги в учнів з інтелектуальними порушеннями дуже низький. В результаті низького рівня розвитку уваги діти не сприймають багато із того про що говорить учитель. З тієї ж причини діти виконують помилково якусь частину запропонованої їм однотипової роботи. Під час дослідження було виявлено, що характерна для дітей з інтелектуальними порушеннями перевага мивовільної уваги над довільною, пояснюється особливостями нейродинаміки: слабкістю зовнішнього гальмування і різко вираженого внутрішнього гальмування. Слабка зосередженість уваги дітей з інтелектуальними порушеннями пояснюється порушення концентрації процесу збудження. Складність розподілу і переключення уваги ґрунтується на патологічній інертності процесів гальмування і збудження. Вивчення довільної уваги у даної категорії дітей показало, що вона розвивається при постановці і вирішенні посильних задач. Запропоноване дітям завдання спочатку носить ігровий характер. Потім виконання завдання поступово приймає характер навчальної діяльності.

Розвиток мислення дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється по тих закономірностях, що і у дітей з типовим розвитком: виникаючи, як наочно-діюче, воно переходить до наочно-образного – а потім до понятійного. Але цей процес у дітей з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, проявляється перш за все в тім, що у них довше, ніж в учнів з типовим розвитком, мислення здійснюється в наочно-діючому і наочно-образному плані. Перевага такого мислення відзначається, як на формуванні понять, так і розумінні причинно-наслідкових зв'язків у фізичних явищах, у зображених ситуаціях. Для них характерне ситуативне узагальнення, яке не зустрічається у дітей з типовим розвитком. Найбільш характерні для дітей з інтелектуальними порушеннями узагальнення – групи, здійснюються на основі наглядних ознак. При визначенні ряду однорідних об'єктів діти з інтелектуальними порушеннями показують низький рівень узагальнення, а

віднесення одного об'єкту до визначеного роду ускладнено. Учні з інтелектуальними порушеннями недостатньо узагальнюють об'єкт, а сам процес узагальнення ґрунтується на відтворенні асоціацій. Діти з інтелектуальними порушеннями часто, коли виділивши окремі об'єкти, не співвідносять їх між собою, не називає головного. Але якість і рівень розуміння явищ у дітей з інтелектуальними порушеннями може бути різним.

Навчання учнів з інтелектуальними порушеннями повинно передбачати створення умов для максимальної організації їх можливостей. Однією з таких умов є забезпечення розумової активності учнів на всіх етапах засвоєння знань, починаючи з чуттєвого сприймання і закінчуючи процесом узагальнення.

На формувальному етапі дослідження розвиток пізнавальної сфери здійснювався в процесі навчання. Основний шлях розвитку пізнавальної сфери дитини з інтелектуальними порушеннями – це систематичне оволодіння знаннями і навичками, які відповідають шкільній програмі. Вивчаючи різні предмети, розв'язуючи задачі, читаючи книжки, формуючи думки в усній і письмовій формі дитина привчається аналізувати, узагальнювати, робити висновки і перевіряти їх правильність. При проведенні корекційної роботи ми враховували наступні положення: по-перше, в рамках концепції спеціального виховання і навчання дітей з інтелектуальними порушеннями корекційно–педагогічна робота займає центральне положення в єдиному педагогічному процесі; по-друге, корекційна діяльність, є складовою частиною загальної освіти, в той же час має свою специфічну спрямованість при здійсненні навчально-виховного процесу; по-третє, по об'єму та вагомості корекційно-педагогічного процесу в системі спеціального навчання йому відводиться доволі значне місце на перетині складових навчального процесу (навчання, виховання, розвиток); по-четверте, і це особливо важливо, корекція як соціальна система повинна мати самостійний вихід, взаємодіяти з соціальним середовищем, оскільки соціальне середовище для корекційно–педагогічного процесу являється не

компонентним елементом, а навколишньою сферою, тією самою межею поля взаємодії і взаємовпливу компонентів єдиного педагогічного процесу.

Нами були виділені головні напрямки корекційно–педагогічного процесу щодо формування пізнавальних психічних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: корекційний вплив на дитину середовищними факторами (природними, соціальними), тобто «терапія середовищем»; організація навчального процесу (його корекційна спрямованість); спеціальний підбір культурно-масових та оздоровчих заходів; психогігієна сімейного виховання. Ці напрямки ми представили у вигляді наступних кроків: удосконалення досягнень сенсомоторного розвитку; корекція окремих сторін психічної діяльності; розвиток основних пізнавальних процесів; розвиток різних видів мислення; корекція порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери; розвиток мовлення, оволодіння технікою мовлення; розширення уявлень про навколишній світ та збагачення словника; інтенсифікація позитивного розвитку особистості, формування ведучих позитивних якостей; засвоєння та накопичення соціального цінного життєвого досвіду, збагачення практичної діяльності в різних сферах життя.

Корекційно–педагогічна діяльність повинна бути спрямована не лише на ліквідацію прогалин у пізнавальній діяльності, але й на формування світогляду, соціального значимих знань, умінь та навичок; вся корекційно-педагогічна діяльність повинна бути практично орієнтована і націлена на високий рівень результативності; вона повинна бути пронизана ідеєю співпраці та взаємодії між об'єктом та суб'єктом корекційно-педагогічного процесу, між учнівським і педагогічним колективами; корекційно-педагогічна діяльність передбачає координацію зусиль школи, сім'ї і соціуму в рішенні задач попередження, переборювання недоліків у розвитку та поведінці дітей, формування у них пізнавальних психічних процесів та соціально значимих якостей особистості.

У процесі формувального експерименту нами виділено наступні задачі корекційно-розвиваючого навчання та виховання дітей з інтелектуальними

порушеннями щодо розвитку пізнавальних психічних процесів: сенсорний розвиток, відповідний віку, засвоєння еталонів – зразків кольору, форми, величини, еталонів звуку, накопичення узагальнюючих уявлень про властивості предметів, колір, форму, величину, про властивості матеріалів; освоєння предметно-практичної діяльності, яка сприяє виявленню різноманітних властивостей предметів, а так же розумінню відношень між предметами (тимчасові, просторові, кількісні); освоєння продуктивних видів діяльності (конструювання, ліплення, аплікації, робота з природним матеріалом), які сприяють розумовому та мовному розвитку дитини. Корекційні педагоги повинні формувати: мовленнєві уявлення, розвиток фонетико-фонематичних процесів, підготовка до вивчення грамоти; уточнення, збагачення, систематизація словника на основі ознайомлення з предметами і явищами оточуючого світу; розвиток діалогічної і монологічної мови, розвиток навичок спілкування; розвиток елементарних математичних уявлень та понять, які відповідають віку; розвиток навичок ігрової діяльності в процесі навчальних занять; розвиток до необхідного рівня психофізичних функцій, які забезпечують готовність до навчання: артикуляційного апарату, фонематичного слуху, дрібної моторики, оптико-просторової орієнтації, зорово-моторної координації; збагачення кругозору дітей, формування чітких, різносторонніх уявлень про предмети та явища оточуючої дійсності, які дозволяють дитині сприймати матеріал усвідомлено; навички соціально-моральної поведінки, яка забезпечує дітям успішну адаптацію до шкільних умов (освідомлення нової соціальної ролі учня, виконання обов'язків, які витікають із цієї ролі, відповідальне відношення до навчання, виконання правил поведінки на уроках, правил спілкування); навички навчальної мотивації: заміна відношень «дорослий» – «дитина» на відношення «учитель» – «учень»; уміння, навички, необхідні для діяльностей будь-якого виду, уміння орієнтуватися в завданні, планувати відповідну роботу, виконувати її у відповідності до зразку, словесних вказівок вчителя, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

На нашу думку, комплексному корекційному впливу піддаються всі психічні процеси у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Одні діти мають гнучкість, а інші ригідність психічних процесів. І тому якісні зміни у різних дітей не однакові. Важче піддаються корекції діти, які мають органічне ураження кори головного мозку. Чим старші діти, тим якісні зміни психічних процесів у них більш помітні. Для поліпшення ефективності корекційної роботи з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями нами розроблені наступні рекомендації: корекційному педагогу та практичному психологу потрібно інформувати педагогічних працівників школи про розвиток пізнавальних психічних процесів дітей, про зону близького розвитку кожного із них, щоб вірно планували індивідуально-диференційний підхід в навчально-виховному процесі; потрібно проводити систематично заняття для розвитку всіх пізнавальних психічних процесів; вчителям на кожному уроці виконувати вправи з дітьми, які впливають на розвиток психічних пізнавальних процесів; з батьками проводити консультації, як розвивати психічні пізнавальні процеси у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Таким чином, розроблена нами система комплексного підходу до корекційної роботи пройшла апробацію в навчально-виховному процесі Новомиргородської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат. Виступила як основа розвиваючого навчання та поповнила методичне педагогічне надбання. Були проведені відкриті заняття для вчителів початкових класів та вихователів. Плануємо і надалі працювати над проблемою корекційного впливу на формування психічних пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Андрусина // Дефектологія. – 1999. – № 4.
2. Атлас для експериментального дослідження відхилень в психічній діяльності людини / под. ред І.Д. Бех. – К.: Здоров'я, 1980 – 156с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. – К.: Освіта, 2003.– 320 с.
4. Бурменская Г.В. Возрастно–психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере. – М.: Педагогика, 1990. – 280 с.
5. Блинова А.И. О некоторых путях развития доказательного мышления учащихся начальных классов вспомогательной школы / А.И. Блинова // Дефектология. – №6. – 1980.– С. 54 –58.
6. Буянова М.И. Беседы о детской психиатрии / М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1986. – 205с.
7. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 143с.
8. Власова Т.А. Отбор во вспомогательную школу / Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 1983. – 175с.
9. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Ципина. – М.: Педагогика, 1984. – 255с.
10. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1983. – 175с.
11. Гаврилушкина О.П. Воспитание и

обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 70с.

12. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А.Н. Граборов. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1971. – 195с.

13. Григонис В. Значение эпиктограммы для запоминания и припоминания вербального материала / В. Григонис // Дефектология. – №3. – 1993. – С.8–15.

14. Григонис А.И. Припоминание наочного материала умственно отсталыми школьниками / А.И. Григонис. // Дефектология. – №4. – 1983. – С.17 – 23.

15. Гуревич К.М. Психологическая диагностика / К.М. Гуревич, Е.М. Борисов. – М.: УРАО, 2000. – 304с.

16. Давиденкова Е.Ф. Болезнь Дауна / Е.Ф. Давиденкова. – Л.: Медицина, 1966. – 202с.

17. Дульнев Г.М. Основы передового обучения во вспомогательной школе. Психолого–педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1989. – 216с.

18. Дульнев Г.. Принципы отбора детей во вспомогательную школу / Г.М. Дульнев, А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1983. – 224с.

19. Дульнев Г.М. Учебно–воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев – М.: Просвещение, 1981. – 175с.

20. Еникеев Д. Популярны основы психиатрии / Д. Еникеев. – Д.: Сталкер, 1997. – 432с.

21. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г. Еременко. – К.: Вища школа, 1985. – 235с.

22. Забрамная С.Д. Наглядный материал для психолого–педагогического обследования детей в медико–педагогических комиссиях / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 264с.

23. Залевский Х.С. История олигофренопедагогике / Х.С. Залевский. . – М.: Просвещение, 1984. – 390с.

24. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения / Л.В. Занков. – М.: АПН РФ, 1983–С.26 – 41.
25. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1980. – 328с.
26. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 1988. – 141с.
27. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 205с.
28. Лебединский С. Введение в медицинскую психологию / С. Лебединский, В. Мясищев. – Л.: Медицина, 1976. – 429с.
29. Лурье Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье / Н.Б. Лурье. – М.: Педагогика, 1982. – 52с.
30. Ляпидевский С.С., Шостак Б.И. Клиника олигофрении / С. С. Ляпидевский, Б.И. Шостак. – М.: Просвещение, 1983. – 135с.
31. Маринчева Г.С., Гаврилов В.И. Умственная отсталость при наследственных болезнях / Г.С. Маринчева, В.И. Гаврилов. – М.: Медицина, 1988. – 255с.
32. Матасов Ю.Т. Интегральная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников / Ю.Т. Матасов // Дефектология. – №2 – 1997. – С. 3–8.
33. Матюгин И.Ю. Как развивать память / И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбакова, Е.И. Чакаберия, Т.Б. Слоненко, Т.Н. Мазина. – М.: Сталкер, 1997. – 440с.
34. Мотков О.И. Психология самопознания личности / О.И. Мотков. – М.: Педагогика, 1993. – 96с.
35. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник / подред. О.В.Гаврилов. – Кам'янець–Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
36. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1986. – 269с.

37. Певзнер М.С. Учащиеся вспомогательной школы / М.С. Певзнер, К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 1989. – 230с.
38. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1973. – 155с.
39. Петровский А.В. Социальная психология / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1987–223с.
40. Подобед В.Л. Особенности вербальной памяти учащихся 4 класса школы для детей с задержкой психического развития / В.Л. Подобед. // Дефектология. – №6. – 1988. – С. 3–10.
41. Психокоррекция: Теория и практика / под ред. О.Н. Усановой. – М.: Педагогика, 1995. – 280с.
42. Психолог в дошкольном учреждении / под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М., 2002.
43. Психологический словарь / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов на Дону, 2003. – 120с.
44. Психология детей с задержкой психического развития / сост. О.В. Заширинская. – СПб.: СПб, 2003. – 134с.
45. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / под ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: СПб, 2002. – 123с.
46. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1990. – 211с.
47. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996 – 528с.
48. Розвиток логічного мислення розумово відсталих учнів у процесі навчання // Методичні рекомендації. – Київ: Освіта, 1984. – 123с.
49. Романова Е.С. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Е.С. Романова, О.Н. Усова, О.Ф. Потемкина. – М.: Просвещение, 1990. – С.85–139.
50. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ученика. – М.:

Просвещение / С.Я. Рубинштейн, 1979 – 190с.

51. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия / А.И.Селецкий. –К.: Радянська школа, 1981. – 140с.

52. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы / Н.М. Синев. –М.: Просвещение, 1988. – 45с.

53. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н.М. Стадненко. – К.: Радянська школа, 1980. – 140с.

54. Столяренко А.Д. Основы психологии / А.Д.Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.–734с.

55. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: академия развития, 1996. – 235с.

56. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. –М.: Медицина, 1974. – 315с.

57. Тесты и хрестоматия. Практикум по основам психологии / Г.Е. Сухарева. – М.: Просвещение, 1997.–255с.

58. Ушаков Г.К. Детская психиатрия / Г.К. Ушакова. – М.: Медицина, 1983. –391с.

59. Ушакова И.П. Особенности отношений к учебной деятельности учеников младших классов вспомогательной школы / И.П. Ушакова. –Л.: ЛТД, 1989.–52с.

60. Хохліна О.П. Корекційна спрямованість навчання дітей обмеженими розумовими можливостями / О.П. Хохліна // Дефектологія. .– №2.– 1998.–С. 2–3

61. Чистякова М.И. Психоконпленастика / М.И. Чистякова. –М.: Просвещение, 1990.–126с.

62. Шевченко Ю.С. Онтогенетически–оринтированная психотерапія / Ю.С. Шевченко, В.П. Добрийдень. –М.: Педагогика, 1998. – 155с.

63. Шиф Ж.И. Психологические вопросы во вспомогательной школе / Ж.И. Шиф. –М.: Педагогика, 1972. – 150с.