Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:
https://stuservis.ru/vkr/391328

Тип работы: ВКР (Выпускная квалификационная работа)

Предмет: Педагогика

ВВЕДЕНИЕ 6
ГЛАВА I.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 9
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью 9
1.2. Поведенческие особенности детей с умственной отсталостью 18
1.3. Игра как средство коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью 23
Выводы по первой главе 31
ГЛАВА II. КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 34
2.1. Особенности игровой деятельности и поведения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью 34
2.2. Методы коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в процессе игровой деятельности 47
2.3. Методические рекомендации по реализации комплекса игровых упражнений для коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью 51
Выводы по второй главе 60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 65
Приложение 1. Содержание коррекционной программы, построенной на основе игровой деятельности 70
Приложение 2. Ориентированность игр и игровых упражнений, направленных на коррекцию поведения у старших дошкольников с умственной отсталостью 72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность рассмотрения данной темы обусловлена совокупностью следующих факторов.
Во-первых, в последние годы прослеживается увеличение количества детей с умственной отсталостью, основными причинами которой выступает разный генез. Несмотря на необратимость данного нарушения, тем не менее эти дети могут быть успешно адаптированы в общество. И в этом плане особое значение имеет сформированность у них поведения, соответствующего нормам и требованиям общества. Однако для дошкольников с умственной отсталостью нередко характерно отклоняющееся поведение. Под последнем принято понимать систему поступков либо же только отдельные поступки индивидов, которые противоречат нравственным и общепринятым нормам.
Во-вторых, психологии поступок принято рассматривать в качестве сознательного действие, как отдельный и особый акт его нравственной самоидентификации, в котором он себя утверждает своего «Я» в отношении к индивида, а также к самому себе. У детей с умственной отсталостью регуляционные действия и сознательные действия в своем развитии заметно отстают от уровня развития детей без нарушений в умственной сфере. В связи с этим необходим эффективный инструментарий для коррекции поведения старших дошкольников с умственной отсталостью.
В-третьих, в качестве такого инструментария может выступать игра и игровая деятельность. Игра в себе содержит практически все тенденции развития ребенка, выступает в качестве источника развития и в том числе поведенческих навыков. Развитие мышления ребенка непосредственно связано с игрой. В игре осуществляется активная социализация дошкольника, а также оперирование умений и знаниями, которые они приобрели.
Таким образом, увеличение числа детей с умственной отсталостью, необходимость коррекции их поведения для успешной социализации, а также особое значение игры и игровой деятельности в качестве инструментария коррекции поведения старших дошкольников с умственной отсталостью – все это в

совокупности делает рассмотрение темы «Коррекция поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в процессе игровой деятельности» актуальным.
Рассматривая степень изученности данной темы, укажем, что значимость для развития детей с умственной отсталостью игр рассматривали Л.Н. Акимова, Е.А. Алябьева, Д.Б. Эльконин и др. Особенности игровой деятельности старших дошкольников с умственной отсталостью стали объектом исследования Л.А. Амельчаковой, Л.Б. Баряевой, Е.А. Екжановой, А.П. Зариной, Т.Н. Исаевой, А.А. Катаевой, В.Р. Ларкиной, Н.Д. Соколовой, И.М. Соловьева, Е.А. Стребелевой, О.Н. Усановой и др. Психолого-педагогическую характеристику дошкольникам с умственной отсталостью давали Н.Л. Белопольская, И.М. Бражникова, Л.А. Брюховских, Л.С. Выготский, И.М. Гилевич, А.Н. Граборов, С.Д. Забрамная, Х.С. Замский, М.П. Кононова, В.В. Мыслюк, С.И. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.
Специфику отклоняющегося поведения изучали С.В. Васютина, Г.Г. Зайдуллина, Н.В. Карпушкина, Е.Б. Кашкина, В.В. Лебединский, С.С. Поздняков и др.
Однако вопросы коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в процессе игровой деятельности в полной мере изучены не были.
Объект исследования – коррекция поведения старших дошкольного возраста с умственной отсталостью.
Предмет исследования – особенности коррекции поведения старших дошкольников с умственной отсталостью в процессе игровой деятельности.
Цель данной работы – выявить особенности осуществления коррекции поведения старших дошкольников с умственной отсталостью в процессе игровой деятельности.
Задачи работы:
- дать психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- изучить поведенческие особенности детей с умственной отсталостью;
- охарактеризовать игру как средство коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- диагностическим путем выявить особенности игровой деятельности и поведения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- определить методы коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в процессе игровой деятельности;
- разработать методические рекомендации по реализации комплекса игровых упражнений для коррекции поведения у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.
Методы исследования: 1) теоретические: метод анализа публикаций по теме исследования, метод сравнения, метод синтеза и логической группировки выявленной информации; 2) эмпирические методы: метод наблюдения, методика «Разноцветные домики» (авт. Н.И. Ганошенко, И.В. Тихомирова), рисуночный тест «Кактус» (авт. М.А. Панфилова), методика «Волшебная страна чувств» (авт. Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов).
Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

В современной специальной отраслевой литературе понятие «умственное развитие» достаточно широко применяется. Тем не менее пока еще не было выработано его однозначной трактовки. Под умственным развитием в большинстве случаев понимают совокупность качественных и количественных изменений, которые происходят непосредственно в мыслительных процессах и в связи с возрастными процессами, и под влиянием среды, специально организованных обучающих и воспитательных воздействий, наконец, под воздействием собственного опыта ребенка. Следует указать, что на умственном развитии дошкольника влияние оказывают многие биологические, и в их числе: строение мозга ребенка, состояние анализаторов, особенности формирования у него условных связей, процессы изменения нервной деятельности, а также имеющийся наследственный фонд задатков [44, с. 122].
Экспериментальным путем исследователями были выделены как положительные, так и отрицательные качества ума, которые собой определяют продуктивность учебной деятельности в той или иной проблемной

ситуации. При этом в качестве ведущих компонентов умственного развития можно назвать знания, которые были приобретены индивидом, его общие умственные способности, позволяющие человеку приобрести необходимые знания и умения [43, с. 51].
Согласно позиции генетиков, психологов, базовые предпосылки умственных способностей – это заложенные непосредственно в природе ребенка порядка на 50-60% (отдельные исследователи указывают около 80%). Одновременно в этом случае указывается, что практически у каждого ребенка умственные свойства от рождения носят в большей мере именно творческий характер. Тем не менее, они не у всех детей получают в дальнейшем необходимое развитие. В связи с этим можно сделать вывод, что непосредственно от воспитания зависит напрямую, будут ли у ребенка развиваться умственные способности, а в особенности то, какое конкретно направление они получат в дальнейшем [14, с. 54].
Одновременно важно указать, что об уровне умственного развития каждого ребенка принято судить по содержанию, объему и характеру имеющихся у ребенка знаний, и по уровню сформированности у него познавательных процессов (иными словами, сформированности у ребенка ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, наконец, внимания). Также в этом случае показательными являются способности ребенка к осуществлению самостоятельного творческого познания. Начиная с раннего возраста у ребенка происходит формироваться особая совокупность его именно индивидуальных способностей к накоплению знаний, к процессу совершенствования мыслительных операций, иными словами, происходит развитие его ума. К примеру, в период дошкольного детства находят свое проявление в большей или меньшей степени такие свойства ума ребенка, как быстрота, широта, гибкость протекающих мыслительных процессов, глубина, критичность, креативность, наконец, самостоятельность [27].
Все это позволяет заключить, что процесс умственного развития в детском возрасте зависит напрямую от целого сложного комплекса и социальных, и, безусловно, биологических факторов, в рамках которых систематизирующую, обогащающую, а также направляющую роль выполняет непосредственно умственное воспитание и обучение детей.
В отношении умственной отсталости можно указать, что она являет собой весьма стойкое, а также необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности ребенка, его эмоционально-волевой и поведенческой сфер. Такого рода нарушение связано в основном с органическим поражением у ребенка коры головного мозга, которое имеет диффузный характер. Следует указать, что состав лиц, имеющих те или иные нарушения в умственном развитии, весьма разнороден и по времени возникновения, и по причинам поражения у индивида головного мозга, и по степени тяжести имеющейся клинической картины, наконец, по психолого-педагогическим характеристикам.
Согласно с выделенными в международной классификации (МКБ-10) на современном этапе формами умственной отсталости, таковых существует четыре. Это легкая форма умственной отсталости, умеренная форма, тяжелая форма, наконец, это глубокая форма. В свою очередь в отечественной олигофренопедагогике достаточно широко распространена иная классификация (то ест МКБ-9). В этой классификации принято выделять следующие три степени у лица умственной отсталости, а именно: дебильность, имбецильность лица, а также идиотию.
Следует в этом отношении указать, что умеренная умственная отсталость оценивается в качестве пограничного состояния непосредственно между дебильностью лица и имбецильностью. Так, такого рода дети, проходя обучение в специальной (коррекционной) школе, отграничиваются в особую группу. Из этих детей, к сожалению, не все могут успешно освоить соответствующую учебную программу.
В свою очередь дети с умственной недостаточностью, которым был поставлен такой диагноз, как «олигофрения», начиная с ранних лет заметным образом отстают в своем умственном развитии непосредственно от нормально развивающихся сверстников. В их развитии многие (если не все) стороны отличаются низкими темпами. Также развитие таких детей имеют свои особые качественные специфики [35, с. 72].
Представления, которые сохраняются в памяти данных дошкольников намного менее отчетливы и более расчленены, нежели подобные же представления у их нормально развивающихся детей такого же возраста. Детьми с умственной отсталостью остаточно быстро забываются полученные ими именно в словесной форме знания о сходных явлениях и предметах. Также у этих детей образы именно схожих объектов заметно резко уподобляются друг другу, а в ряде случаев они практически полностью отождествляются детьми. Иными словами, приобретенные детьми с умственной отсталостью знания в сознании этих детей заметно упрощаются.
Кроме этого, дети дошкольного возраста с умственными нарушениями в подавляющем большинстве случаев испытывают заметные сложности при воспроизведения ряда последовательности событий, в

особенности это ярко выражается в выстраивании в хронологическом порядке исторических событий.
У рассматриваемых детей прослеживается также те или иные нарушения речевого развития. То есть у дошкольников с умственной отсталостью чаще всего страдают практически все возможные компоненты речи, а именно: лексика, грамматический строй, а также звукопроизношение.
Таким образом, как результат такого рода нарушений у дошкольников, имеющих умеренную умственную отсталость, у этих детей заметно нарушено также мышление. При этом главным недостатком мышления у таких умственно отсталых дошкольников является именно слабость обобщений. Этими детьми в процессе обобщения нередко используются близкие внешне как по пространственным, так и временным раздражителям признаки, к примеру, это обобщение детьми по ситуационной близости (например, стол и стул, колготки и ботинки, а также чашка и блюдце). Кроме этого, обобщения детей дошкольного возраста с умственной отсталостью достаточно широкие, тем не менее, эти обобщения являются недостаточно дифференцированными. Подобные специфики познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью следует в обязательном порядке учитывать при организации и реализации коррекционной работы с этими детьми.
С целью формирования у дошкольников с умственной отсталостью правильных обобщений, весьма важно затормозить практически все лишние связи, которые своего рода «маскируют», а также затрудняют узнавание детьми общего. Необходимо в этом случае максимально выделить непосредственно ту систему связей, которая является заложенной в основе [40, с. 97].
У детей дошкольного возраста с умственной отсталостью достаточно проблемным является изменение однажды уже выделенного принципа обобщения. К примеру, если классификация осуществлялась с обязательным учетом количества, то таким детям очень непросто затем переключиться на другого рода классификацию, например, обобщение и выделение по размеру. У таких детей нарушение способности обобщения заметно усугубляется еще и неполноценностью иных мыслительных процессов, в их числе: процесса абстрагирования, анализа, синтеза, а также сравнения.
Дошкольники с умственной отсталостью заметно затрудняются выполнить на мысленном уровне расчленение тех или иных явлений, групп предметов или отдельного предмета, ситуации, а также выявлять их отдельные элементы. Подобное нередко приводит к нарушению у детей ориентировочной основы деятельности. К примеру, дошкольникам достаточно непросто выделить все те элементы, из которых состоит, например, цифра либо буква. При этом, с другой стороны, у дошкольников с умственной отсталостью еще не развитым является умение сведения тех или иных отдельных элементов информации непосредственно в интегрированную целостность, не формируется умение собрать части структуры в своего рода «рабочую модель» с обязательным установлением значимости разного рода связей, что неизменно заложено именно в основе понимания целого.
Следует также указать, что несформированность у умственно отсталых дошкольников операций абстрагирования находит свое выражение в неумении этих детей правильно отделить существенные признаки объекта непосредственно от несущественных. Такие дошкольники в процессе сравнения нередко между собой соотносят практически несопоставимые признаки тех или иных предметов. В ходе проведения занятий с этими детьми может возникать свойственное для рассматриваемой категории дошкольников своего рода «соскальзывание»: то есть при осуществлении сравнения двух предметов, дошкольники с легкой умственной отсталость способны выделить только один-два отличительных признака, а затем они «соскальзывают» уже на более простой для этих детей вид деятельности – то есть они переходят к описанию только одного из представленных им объектов. В процессе осуществления операции сравнения детей дошкольники с умственной отсталости нередко достаточно широко отождествляют на первый взгляд сходные объекты [24, с. 44].
Мышление дошкольников с умственной отсталости отличается от мышлениях из здоровых сверстников косностью, а также отличается тугоподвижностью. Такой ребенок с заметным трудом вои знания переносят в новые условия, а в ряде случаев не переносит их вовсе.
В своих исследованиях Б.И. Пинский у детей дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью выявил некоторые нарушения как строения, так и мотивации деятельности. К примеру, названным исследователем отмечается имеющее место нарушение непосредственно в мышлении таких дошкольников при соотношении цели и действия [31]. Поэтому по этой причине, сам процесс выполнения действий у детей с умственной отсталостью становится именно формальным, практически не ориентированным на получение ребенком каких-либо реальных результатов. Нередко дошкольники, которым поставлена легкая степенью умственной отсталости, способны подменять или заметно упрощать цель, в этом случае руководствуясь именно своей задачей. Достаточно часто, дошкольники с легкой степенью умственной

отсталости поставленную задачу выполняют без осуществления предварительной ориентировки в ней, а также без осуществления необходимого в этом случае анализа содержащихся в конкретной задаче данных и всех поставленных требований.
Результата исследований Б.И. Пинского [31], Ж.И. Шиф, а также М.Н. Перовой и некоторых других ученых наглядно показывают излишнюю легкость подхода непосредственно со стороны дошкольников с легкой степенью умственной отсталости к выполнению предложенного им задания. То есть эти дети, приняв предложенное им задание и при этом, проявив достаточную активность и показав также стремление выполнить это задание, они одновременно проявляют достаточно беззаботное отношение к самим способу необходимого действия, ведущих к желаемой цели (то есть к правильному выполнению задания). В отдельных случаях такие дети, даже обладая необходимыми навыками и знания для решения поставленной перед ними задачи и предложенного им задания, не способны что-либо выполнить по той причине, что у этих детей данные знания и навыки не актуализируются в нужный конкретный момент. Также отдельные дошкольники дети с легкой степенью умственной отсталости не способны составить элементарный план своей последующей деятельности. В процессе выполнении предложенных им заданий дети дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости сталкиваются с проблемой переключения с одного действия на другое действие.
Наконец, такие дошкольники к получаемым ими в процессе практической деятельности тем или иным результатам относятся вовсе не критически. Подобное выражается в том, что данными детьми результаты практически не соотносятся с требованиями конкретной задачи, не соотносятся со стремлением осуществить их проверку на правильность выполнения. Отдельные дошкольники дети с легкой степенью умственной отсталости практически не обращают никакого внимания ни на содержание, ни на значимость полученных в итоге деятельности результатов.
У дошкольников с легкой степенью умственной отсталости сложно формируются познавательные интересы. Для таких детей свойственно очень низкий уровень интересов, при этом такие интересы характеризуются как односторонние, неустойчивые. Кроме этого, личные интересы детей с легкой степенью умственной отсталости доминируют над всеми остальными [42, с. 323].
Таким образом, мыслительная деятельность совершается через мыслительные операции: абстракции, сравнения, анализа и синтеза, обобщения и конкретизации. У дошкольников с умственной отсталости можно наблюдать недоразвитие основных познавательных процессов, и как следствие этого, имеются нарушения мышления.
То есть, основным недостатком мышления детей с легкой степенью умственной отсталости является слабость обобщений. Данное нарушение усиливается сниженной функциональностью других мыслительных процессов, таких как, анализ, синтез, абстрагирование, сравнение.
Объём зрительных восприятий у умственно отсталых детей также сужен и замедлен. Замедленность у умственно отсталых детей наблюдается и во всех других видах восприятий [37, с. 94].
Подчеркнем, что замедленность темпа восприятий сочетается у умственно отсталых детей со значительным сужением у них объема воспринимаемого материала. Например, исследование М.М. Нудельмана наглядно показало, что в одном и том же видимом через окно городском пейзаже умственно отсталые дети своего рода «усматривали» меньше предметов, нежели нормальные дети [29]. Это дает основание И.М. Соловьеву говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается для умственно отсталых детей малопредметным. Такого рода слабость обозрения во многом объясняется особенностями движения у умственно отсталых детей взора. То, что нормальные дети видят практически сразу, олигофрены – последовательно [39, с. 79].
В свою очередь исследования Е.А. Екжановой четко показали, что умственно отсталые дети практически не различают выражения лиц тех людей, которые изображены на картинках. Вообще, понимание сюжетных картин и пейзажей, либо, как в специальных кругах принято говорят, «чтение» картин, представляет значительную трудность для умственно отсталых детей, так как они практически не понимают перспективы, не способны различать светотени, а также частичных перекрытий и т.д. [15].
Кроме этого, данные многих экспериментальных исследований также говорят о том, что умственно отсталые дети плохо различают сходные предметы при их узнавании. Например, экспериментальное исследование Ж. И. Шиф было посвящено изучению того, как умственно отсталые дети различают цвета и их оттенки. Исследование наглядно показало, что в тех условиях, в которых нормальные дети объединяют в одну группу только сходные цвета, умственно отсталые дети объединяют в одну группу различные цвета [Цит. по. 19].

1. Акимова, Л.Н. Значение игры для психического развития детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Н. Акимова // Проблемы современной науки и образования. 2014. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-igry-dlya-psihicheskogo-razvitiya-detey-s-intellektualnymi-narusheniyami (дата обращения: 13.10.2023). – Текст: электронный.
2. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Алябьева. – Москва: Сфера, 2018. – 210 с. – Текст: непосредственный.
3. Амельчакова, Л.А. Игровая деятельность дошкольников с нарушениями интеллекта / Л.А. Амельчакова. – URL: www.uchkopilka.ru. (дата обращения: 13.10.2023). – Текст: электронный.
4. Антонова, Т. В. Особенности социального поведения детей в игре / Руководство играми в дошкольных учреждениях / Т.В. Антонова. – Москва: Педагогика, 2016. – 250 с. – Текст: непосредственный.
5. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011 – 416 с. – Текст: непосредственный.
6. Баряева, Л.Б. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии / Л.Б. Баряева, И.Л. Вечканова, Е.В. Загребаева. – Санкт-Петербург: Союз, 2011. – 128 с. – Текст: непосредственный.
7. Белопольская, Н.Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.Л. Белопольская, М.П. Кононова, – Москва: Когито-Центр, 2014. – 351 с. – Текст: непосредственный.
8. Бражнокова, И.М. Психология умственно отсталого школьника / И.М. Бражникова. – Москва, 2007. – 244 с. – Текст: непосредственный.
9. Брюховских, Л.А. Особенности понимания речи у детей с умственной отсталостью / Л.А. Брюховских. – Текст: непосредственный // Вестн. Краяноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. – 2009. – № 1. – С. 43 – 46.
10. Ворожцова, О.А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2014. – 218 с. – Текст: непосредственный.
11. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: учебник / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 190 с. – Текст: непосредственный.
12. Гилевич, И.М. Дети с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.М. Гилевич, Е.А. Забара. – Москва: Аквариум, 2007. – 217 с. – Текст: непосредственный.
13. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики / А.Н. Граборов. – Москва: Классикс Стиль, 2015. – 344 с. – Текст: непосредственный.
14. Дети с задержкой психического развития / под редакцией Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – Москва, 2014. – 246 с. – Текст: непосредственный.
15. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2015. – 272 с. – Текст: непосредственный.
16. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – Москва: Просвещение, Владос, 1995. – 288 с. – Текст: непосредственный.
17. Зайдуллина, Г.Г. Причины отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста : учебное пособие / Г.Г. Зайдуллина. – Москва, 2017. – 365 с. – Текст: непосредственный.
18. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети / Х.С. Замский. – Москва: НПО, Образование, 2005. – 312 с. – Текст: непосредственный.
19. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 320 с. – Текст: непосредственный.
20. Исаева, Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: дис. … канд. пед. наук / Т.Н. Исаева. – Москва, 2001. – 147 с. – Текст: непосредственный.
21. Карпушкина, Н.В. Коррекция эмоциональной саморегуляции умственно отсталых дошкольников / Н.В. Карпушкина, С.В. Васютина // Проблемы современного психологического образования. 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/korrektsiya-emotsionalnoy-samoregulyatsii-umstvenno-otstalyh-doshkolnikov/viewer (дата обращения: 12.10.2023). – Текст: электронный.
22. Катаева, А.А. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе / А.А. Катаева, Е.А. Стеблова. – Москва: Просвещение, 2001. – 205 с. – Текст: непосредственный.
23. Кашкина, Е.Б. Профилактика отклонений в поведении у детей с нарушениями интеллекта / Е.Б. Кашкина. – Южно-Сахалинск, 2019. – 134 с. – Текст: непосредственный.
24. Кумарина, Г.Ф. Педагогическая диагностика развития и обучения школьников в системе коррекционного

обучения / Г.Ф. Кумарина. – Москва: Наука, 1999. – 164 с. – Текст: непосредственный.
25. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г.Н. Лаврова. – Москва: ВЛАДОС, 2019. – 223 с. – Текст: непосредственный.
26. Ларкин, В.Р. Особенности развития игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью воспитывающихся в семье / В.Р. Ларкин. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 51-54.
27. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В.В. Лебединский. – Москва, 2014. – 254 с. – Текст: непосредственный.
28. Мыслюк, В.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / В.В. Мыслюк, Ю.Н. Кислякова. – Минск, 2018. – 268 с. – Текст: непосредственный.
29. Нудельман, М.М. Методы исследования воображения аномальных детей / М.М. Нудельман. – Москва: МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. – 198 с. – Текст: непосредственный.
30. Петрова, С.И. Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью / С.И. Петрова. – URL: https://www.predmetnik.ru/categories/20/articles/663. (дата обращения: 12.10.2023). – Текст: электронный.
31. Пинский, Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – Москва: Педагогика, 1987. – 234 с. – Текст: непосредственный.
32. Поздняков, С.С. Нарушения поведения у пациентов детского возраста с умственной отсталостью / С.С. Поздняков. – Москва, 2021. – 38 с. – Текст: непосредственный.
33. Решетникова, О.В. Играют все! / О.В. Решетникова. – Текст: непосредственный // Школьный психолог – 2007. – № 37. – С. 12-14.
34. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие / С.Я. Рубинштейн. – Москва: Просвещение, 2016. – 218 с. – Текст: непосредственный.
35. Саенко, Ю.В. Специальная психология / Ю.В. Саенко. – Москва: Академия, 2012. – 244 с. – Текст: непосредственный.
36. Снегирева, Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников / Л. А. Снегирева. – Минск, 2015. – 124 с. – Текст: непосредственный.
37. Соколова, Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / Н.Д. Соколова. – Москва: Просвещение, 1995. – 288 с. – Текст: непосредственный.
38. Соколова, Н.Д. Особенности игровых действий умственно отсталых дошкольников / Н.Д. Соколова. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 200 с. – Текст: непосредственный.
39. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И.М. Соловьев. – Москва: Просвещение, 1986. – 224 с. – Текст: непосредственный.
40. Специальная психология / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная, ред. Л.И. Александрова. – Москва: Академия, 2019. – 344 с. – Текст: непосредственный.
41. Усанова, О.Н. Дети с проблемами психического развития / О.Н. Усанова. – Москва, 2015. – 296 с. – Текст: непосредственный.
42. Федосеева, О.А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О.А. Федосеева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 323-325.
43. Холодна, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва; Томск, 2016. – 214 с. – Текст: непосредственный.
44. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – Москва: АО «СТОЛЕТИЕ», 2007. – 274 с. – Текст: непосредственный.
45. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва. ВЛАДОС, 2019. – 360 с. – Текст: непосредственный.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:
https://stuservis.ru/vkr/391328