

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Медичний факультет**  
**Кафедра корекційної освіти**

**ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ПРОСТОРУ І ЧАСУ**  
**МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ**  
**ПОРУШЕННЯМИ**

**Кваліфікаційна робота(проект)**

На здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконав: студент(ка) 4 курсу 451 групи

Спеціальності(напряму підготовки)

016 Спеціальна освіта

Соболь Олександра Сергіївна

Керівник: к. психол.н., доц. Ляшко В.В.

Рецензент: к.б.н., доц. Карпукіна Ю.В.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. Проблема дослідження процесів сприйняття у психолого-педагогічній літературі</b> .....	6
1.1. Сприйняття, як психологічний процес. ....	6
1.2. Особливості процесу сприйняття у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	17
1.3. Сприйняття простору і часу учнями спеціальної школи.....	23
<b>РОЗДІЛ 2. Дослідження особливостей сприйняття простору і часу у молодших школярів з порушеннями інтелекту</b> .....	30
2.1. Технології дослідження сприйняття простору і часу в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи.....	30
2.2. Методика дослідження стану сформованості сприйняття простору і часу школярів в умовах спеціального навчального закладу.....	36
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	41
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	43
<b>ДОДАТКИ</b> .....	47

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* У дітей з інтелектуальними порушеннями процес сприйняття характеризується ослабленістю та має пригальмований розвиток. Це виявляється одним з основних факторів уповільненого і несвоєчасного переходу від одного виду діяльності до іншого, що, безумовно, негативно впливає на формування вищих психічних функцій (пам'яті, мислення, уяви, мови) і безпосередньо особистості в цілому [1].

Проблемами дослідження і розвитку процесу сприйняття в дітей з інтелектуальними порушеннями займався В.М. Синьов, який виділив, що сприйняття учнів з порушенням розумового розвитку є недостатньо усвідомленим. Швидкість сприйняття дошкільників з інтелектуальними порушеннями докладно вивчена К.І.Версотською, яка вказувала на значне відставання, порівняно з дітьми із нормальним інтелектом [28].

М.М. Нудельман та І. М Соловйов вказують на значну звуженість сприйняття. П. Г. Тишин зазначав, що діти не диференціюють та не можуть зіставити відносно однакові геометричні фігури. Е. М. Кудрявцева засвідчила, що у дітей з інтелектуальними порушеннями виражається слабкість у впізнаванні загального та індивідуального в предметі.

Рецептори у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можуть бути неушкодженими, проте, через дифузне ураження кори півкуль головного мозку порушеною являється центральна частина усіх аналізаторних систем.

Гостро стоїть проблема розвитку просторових уявлень, адже молодші школярі з інтелектуальними порушеннями не розрізняють поняття: посередині, між, перед, позаду, вгору, вниз, справа, зліва та інші, плутають їх між собою, не володіють відповідними прийменниками і прислівниками.

Усі види сприйняття часу в учнів з порушенням розумового розвитку виявляються недорозвиненими. Вони часто плутають поняття вчора і завтра, вранці, в обід і ввечері, дні тижня, не можуть визначити послідовність подій. Учні спеціальної школи припускаються грубих помилок, коли їм пропонують визначити тривалість певного проміжку часу, встановити, коли повинен минути деякий час [12].

**Мета роботи:** вивчення особливостей процесу сприйняття простору і часу у дітей з порушенням інтелектуального розвитку і методи його дослідження.

Виходячи з мети роботи поставлені наступні **завдання**:

1. Вивчити та проаналізувати наукову літературу з обраної теми;
2. Вивчити стан проблеми розвитку сприйняття учнів у психолого-педагогічній теорії та практиці роботи спеціальної школи;
3. Проаналізувати базові поняття дослідження;
4. Теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні методики дослідження сприйняття простору і часу в учнів з особливими освітніми потребами в спеціальній школі.

**Об'єкт вивчення:** Особливості процесу сприйняття простору і часу дітьми з інтелектуальними порушеннями.

**Предмет вивчення:** Особливості сприйняття простору і часу молодшими школярами спеціальної школи.

**Методи дослідження:** аналіз літературних джерел, порівняння різних груп дітей, вивчення попереднього досвіду вчених, синтез, узагальнення отриманих результатів.

**Практичне значення одержаних результатів:** Результати дослідження, можуть бути використані вчителями, в процесі навчання у спеціальній школі, методистами спеціальних шкіл, викладачами та студентами вищих навчальних закладів.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження висвітлені у статті «Особливості розвитку сприйняття у дітей з

інтелектуальними порушеннями» і надіслані до друку у збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції “Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України”.

**Структура роботи:** робота викладена на 50 сторінках друкованого тексту (основний текст складає 40 сторінок) і складається зі змісту, вступу, 2 розділів, висновків та списку використаних джерел (45 назв).

## РОЗДІЛ 1

### ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ СПРИЙНЯТТЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

#### 1.1. Сприйняття, як психологічний процес

Сприйняття – це пізнавальний психічний процес прийому і перетворення інформації, що забезпечує відображення об'єктивної реальності і орієнтування в навколишньому світі. Якщо у відчутті відображуються окремі якості та властивості предметів, то в процесі сприйняття з окремих відчуттів формуються уявлення про предмет у цілому.

Тобто, сприйняття - це формування нових психічних образів. У процесі сприйняття виникає не тільки аналіз нової інформації, але і уподібнення її з тією, яка вже відклалася у пам'яті.

Процес сприйняття протікає у взаємозв'язку з іншими психічними процесами, а саме: мисленням (усвідомлення об'єкта сприйняття), мовою (промовляння його словами), відчуттям (виявленням свого ставлення до об'єкта) [ 3].

Провідну роль у сприйнятті займають емоційний стан особистості, її прагнення, мотивація, активність. Основу сприйняття складають відчуття, але ці поняття не є тотожні. Сприймаючи об'єктивну дійсність, ми не лише виділяємо групу відчуттів, а поєднуємо їх в цілісний образ, аналізуємо, узагальнюємо його, використовуємо свій попередній досвід [39].

Слід зазначити, що спеціальних органів сприйняття немає. Основою для нього є інформація, яка поступає від аналізаторів, надто в їх комплексній дії. Первинна обробка, яка здійснюється в рецепторах, доповнюється складною аналітико-синтетичною діяльністю мозкових відділів структур аналізаторів. Фізіологічна основа сприйняття

представлена умовно-рефлекторною діяльністю внутрішньо-аналізаторного і між аналізаторного комплексу нервових зв'язків, які обумовлені цілісністю і предметністю явищ, що відображаються [2].

**Розрізнять такі види сприйняття: [40]**

**1. За сенсорними особливостями** (зорові, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінестетичні, больові) – Сенсорне сприйняття предметів та явищ навколишньої дійсності здійснюється у комплексі, взаємодії органів чуття: зору і слуху, зору та кінестетичних відчуттів.

Варто зазначити, що один із різновидів сприйняття займає провідне становище, а інші – виступають як допоміжні. На відміну від відчуття, специфічне у сприйманні полягає у тому, що той чи інший бік зорового, слухового, тактильного сприйняття стає предметом усвідомлення, розуміння його значення для життя.

**2. Залежно від форми існування матерії** (сприйняття простору, руху і часу).

Сприйняття простору здійснюється з допомогою зорового, кінестетичного та слухового аналізаторів. Головним є диференціація розмірів і форм предметів, віддалення, розміщення їх у просторі, глибина, рельєф.

Сприйняття руху – це відображення зміни положення предметів у просторі. Сприйняття руху залежить від того, як сприймається рухомий предмет відносно іншого, нерухомого чи рухомого предмета.

Сприйняття часу проявляється у відображенні тривалості та послідовності дії подразника на організм. У сприйнятті часу приймають участь усі аналізатори, відповідаючи тривалості їх дії. Важливу роль у сприйнятті часу займають різноманітні зміни в організмі, ритмічність їх дії (дихання, серцебиття).

**3. В залежності від міри складності, розвитку самого процесу** (миттєве або поетапне).

**4. За активністю сприйняття** (навмисне (довільне) та ненавмисне (мимовільне)).

В **ненавмисному (мимовільному) сприйнятті** не існує заздалегідь поставленої мети. Вольове зусилля також відсутнє. Ненавмисне сприйняття виникає в наслідок особливостей навколишніх предметів, таких як: яскравість, розташування, незвичність, інтересом до них людини. Йдучи по вулиці, ми можемо почути шум машин, балачки людей, звернути увагу на яскраві вітрини, сприймаємо різноманітні запахи тощо.

**Навмисне сприйняття (довільне)** має дещо іншу характеристику. При його здійсненні людина ставить перед собою певну мету, докладає деяких вольових зусиль, довільно обирає об'єкти сприйняття [40].

Індивідуальні особливості сприйняття та спостереження можуть виявитися в їхній точності, динаміці, глибині, рівні узагальненості та в особливостях емоційного забарвлення.

Також, у практиці склалася класифікація основних **типів сприйняття** та спостереження, яка виділяє: **синтетичний, аналітичний, аналітико-синтетичний та емоційний** [5].

Люди **синтетичного типу** схильні до узагальненого відображення явищ і до визначення головної суті того, що відбувається. Вони не надають значення дрібницям і не заглиблюються у них.

Люди **аналітичного типу** меншою мірою виявляють схильність до узагальненої характеристики явищ дійсності. Вони намагаються вирізнити й аналізувати, перш за все, дрібниці. Іноді, для них буває важко зрозуміти основну суть явища.

Люди **аналітико-синтетичного типу** сприйняття однаковою мірою намагаються зрозуміти суть явища і фактично його підтвердити. Вони завжди співвідносять аналіз окремих частин з висновками, встановлення фактів - з їхнім поясненням. Подібне сприйняття найсприятливіше для діяльності.



Людам **емоційного типу** сприйняття характерна підвищена емоційна збудливість до різноманітних подразників. Вони намагаються не стільки вирізнити сутність явища та його властивості, як висловити своє ставлення, власні переживання, спричинені цим явищем. Таке сприйняття є плутаним, неорганізованим [17].

Вчителю слід неодмінно враховувати індивідуальні особливості сприйняття учнів і в процесі навчання та виховання формувати у них уміння якомога об'єктивніше відображати навколишній світ.

Важливими є ряд **особливостей**, якими характеризується сприйняття, основними з яких є: **предметність, цілісність, структурність, константність і осмисленість**. Опишемо кожен з них [9].

**Предметність** сприйняття виявляється в тому, що властивості предмету відображаються в образі не ізольовано, а лише ті, які характерні для предмета, тобто в акті об'єктивації. Ця властивість не є природженою, а являється набутою особливістю людини. Головну роль в її формуванні відіграють рухові і тактильні відчуття. Без участі руху наше сприйняття втрачає властивість предметності.

Другою особливістю сприйняття є **цілісність**. На відміну від відчуття, яке є моно-модальним(регулює тільки один вид рецепторів), сприйняття є полі-модальним. Воно формується на основі спільної діяльності ряду аналізаторів, об'єднаних у функціональну систему. Цілісний образ може виникнути лише на основі узагальнення знань про окремі властивості предмету, які одержуються у вигляді окремих відчуттів.

З цілісністю чуттєвого образу дуже пов'язана його **структурність**, суть якої в тому, що сприйняття – це не просто поєднання відчуттів, а відображення відповідності різних властивостей і частин предмету, тобто його структура. У людини вона формується протягом певного

часу. Так, прочитає окреме слово, читач сприймає його як цілісний образ після сприйняття його як буквенний вираз.

У дослідженнях Сеченова можна побачити, що джерело цілісності і структурності приховане в особливостях самих предметів. Основою цілісності і структурності сприйняття – є відображення контуру і форми предмету, яка безпосередньо виділяє його серед інших, розділивши його на дві грані. Він вказував, що цілісність і структурність не є початковими властивостями чуттєвого образу, а формуються в процесі його становлення, як результат рефлекторної роботи аналізаторів [ 5].

Четвертою типовою особливістю сприйняття є **константність**. Під цим терміном розуміють відносну постійність сприйнятого кольору, величини і форми предметів при зміні освітленості предмету, відстані і положення спостерігача.

У повсякденному житті умови сприйняття предметів безперервно змінюються. Відповідно змінюються і чуттєві процеси, але образ предмету залишається відносно стійким. Це саме ж стосується величини і форми предметів. При зміні дистанції предмета спостереження змінюється і величина його зображення на сітківці ока, але видима величина і форма залишаються відносно незмінними [5].

Отже, опираючись на мінливі сенсорні враження перцептивна постійність утворює стійкий, стабільний і константний образ світу.

Справжнім джерелом константності сприйняття є активні дії перцептивної системи, які допомагають суб'єкту виокремити незмінну структуру об'єкта сприйняття. Дослідження показали, що минулий досвід здійснює активний вплив на константність, але її основною передумовою є відображення тієї ситуації, в якій знаходиться предмет сприйняття. Сприйняття кольору, величини і форми незнайомого об'єкта ізольовано від ситуації є не постійним.

**Осмисленість** є п'ятою характерною особливістю сприйняття. Сприймаючи предмети і явища дійсності, людина інтерпретує їх

відповідно до раніше одержаних знань і практичного досвіду. Сприйняття людини тісно пов'язане з мисленням.

Сприйняти об'єкт, означає виокремити його з-поміж оточення і мислено дати назву, тобто віднести до певного класу предметів. Якщо одразу це не вдається зробити, то в процесі сприйняття відбувається динамічний пошук найкращого тлумачення наявної інформації. Це можна відзначити при сприйнятті багатозначних малюнків, у яких по черзі суб'єктом сприймаються то фігура, то задній фон. Великого значення в осмисленості сприйняття набуває зв'язок першої і другої сигнальних систем у людини.

Сприйняття — складний процес, який зумовлюється не тільки об'єктивними, а й суб'єктивними чинниками. Сприймає не саме по собі око чи вухо, а конкретна людина. Залежність сприйняття від змісту психічного життя людини, від особливостей її особистості, від її індивідуального досвіду називається **аперцепцією**.

При сприйманні предметів із навколишнього середовища людина намагається відшукати суб'єктивні еталони, до яких можна було б віднести ці предмети. Іншими словами, у ході сприйняття активізуються сліди минулого досвіду. Крім цього, у сприйманні виявляються бажання, інтереси, мотиви, почуття людини та її ставлення до предмета сприйняття. Тому одні й ті самі предмети сприймаються різними людьми по-різному [ 9].

Прикладом вияву **аперцепції** є сприйняття людей, які є представниками різних професій: філолог зверне увагу на вимову, фотограф — на зовнішність з приводу фотогенічності, лікар помітить ознаки певного захворювання, модельєр зверне увагу на правильність пропорцій фігури.

Сприйняття починає розвиватися на основі відчуттів у перші ж місяці після народження дитини. Сприйняття маленьких дітей

характеризується виявом яскравих емоцій, особливо на барвисті рухомі предмети. Новонароджена дитина не в змозі сприймати навколишній світ у вигляді цілісної предметної картини.

Здатність предметного сприйняття у дитини з'являється значно пізніше. Про первісне виділення дитиною предметів з навколишнього світу і їх предметне сприйняття можна судити по розгляданню дитиною цих предметів, коли вона не просто на них дивиться, а розглядає, як би обмацуючи їх поглядом [18].

До шести-семи місяців у дитини відзначається зростання випадків фіксації погляду на предметі, яким вона оперує. Надалі сприйняття продовжує розвиватися, і цей процес триває аж до старшого шкільного віку.

Немовля народжується з відносно високорозвиненою аналізаторною системою, з рядом безумовних орієнтовних рефлексів, суть яких у встановленні рецепторних апаратів, що передбачає оптимальне сприйняття подразників.

Вже протягом 1-го півріччя життя дитини (1-6 міс.) в сприятливих умовах та правильно поставленій взаємодії з дорослими, яка викликає і організовує реакцію дитини на зовнішні впливи, у сприйнятті відбуваються важливі зміни. Починають виникати активні пошукові дії: дитина дивиться, утримує погляд, хапає і обмацує предмети рукою (3-5 міс). На цій основі виникає інтерсенсорний зв'язок між реакціями, які знаходяться в різних рецепторних системах (зоровій, слуховій, дотиковій).

Головне місце у цих зв'язках займає оральне обстеження предметів, контролює їх зорове сприйняття. Дитина починає сприймати складні комплексні подразники, дізнаватися і відрізняти їх. В 5 місяців дитина впізнає матір. Сприйняття стає предметним. Вік 6-12 місяців відзначається швидким розвитком рухової системи (локомоцій і маніпулювання). У дітей з'являється перша форма провідної діяльності -

предметно-маніпулятивна. Така діяльність вимагає постійності сприйняття, яка формується поступово. Провідним видом сприйняття стають відтворювальні рухи, що моделюють особливості сприйнятих об'єктів [26].

Зміни у процесі сприйняття у дітей віком 1-3 років і дошкільників (3-6/7 років) відбуваються у зв'язку з розвитком інших видів діяльності дітей (ігрової, образотворчої, конструктивної та елементів трудової і навчальної). На ранніх етапах цього періоду (1-4 р.) сприйняття, насамперед, пов'язане з практичною діяльністю дітей. Потім сприйняття, продовжуючи розвивати практичну діяльність, набуває відносно самостійного значення і властивостей вищих психічних функцій (довільність і усвідомленість) [31].

Діти раннього віку (1-2 роки) орієнтуються в місцезнаходженні предметів, у них швидко вдосконалюється зорова оцінка невеликих відстаней. Також, в період раннього дитинства швидко розвивається слухове сприйняття, яке має дуже важливе значення для розвитку мови.

Наприкінці раннього віку сприйняття дитини ще недосконале, хоча і досягає досить високого рівня розвитку. Дитина ще не вміє підпорядковувати своє сприйняття поставленому перед нею завданню, її сприйняття характеризується недостатньою організованістю і має не досить цілеспрямований характер [19].

Подальший розвиток зорових, рухових, слухових відчуттів відбувається в період дошкільного віку. Важливим аспектом є те, щоб активний розвиток вміння розрізняти віддалені об'єкти відбувався в процесі цілеспрямованої, змістовної діяльності, а не шляхом формального тренування. Це може надати шкодити, особливо якщо при цьому зір дитини перенапружується (розглядання дуже дрібних об'єктів, слабе або надто яскраве освітлення) [27].

Діти дошкільного віку набагато точніше і повніше відображають предмети і явища, які сприймають, ніж діти раннього віку. Вони значно

чіткіше диференціюють предмети за величиною і формою, а також просторові і часові відповідності між явищами. Це пов'язано з розвитком їх орієнтовно-дослідницької діяльності.

Дитина набуває вміння організовувати і контролювати своє сприйняття відповідно до поставлених завдань і вимог. Починає розвиватися свідоме і цілеспрямоване спостереження. Після ретельного вивчення навколишніх предметів у дошкільника образи сприйняття навколишньої дійсності стають докладнішими і багатшими за змістом [19].

Провідне місце у розвитку сприйняття дітей займають ігри, спостереження та екскурсії, образотворча діяльність. Гра підштовхує дитину до більш точного і свідомого сприйняття особливостей різних предметів. Конструювання, малювання, ліплення привчають до ретельнішого розглядання і вивчення предметів.

Одночасно із зоровим, у дитини розвивається слухове і дотикове сприйняття. У розвитку сприйняття звуків великого значення набувають знання з музики і розвитку мовлення. Діти 2-3 років можуть плутати окремі звуки, деякі з них пропускати, тому що, сприйняття звуків у них ще недосконале. У дошкільному віці дитина вже добре диференціює елементи усного мовлення і правильно вимовляє звуки рідної мови [16].

Слухова чутливість у дітей характеризується значними особистими відмінностями. Здатність до розрізнення висоти звуків розвивається під час занять музикою, а також за допомогою спеціальних вправ. Погіршення слуху у дітей може залишитися непоміченим, тому що дитина, яка погано чує, часто правильно вгадує сказане (за виразом обличчя, рухом губ). Дізнатись, чи добре дитина чує, дуже важливо, бо при недостатній гостроті слуху може затримуватися інтелектуальний і мовленнєвий розвиток дитини [14].

Під час переходу до дошкільного віку, під впливом ігрової та конструктивної діяльності у дітей починають формуватися більш

складні види зорового аналізу і синтезу, які включають здатність подумки розділяти об'єкт на частини, які розташовані в зоровому полі, досліджуючи кожна з цих частин окремо, а потім об'єднуючи їх в одне ціле.

В ході навчання дитини в школі швидко відбувається розвиток сприйняття, яке в цей період проходить кілька етапів. Для першого етапу характерне становлення дійсного образу предмета в процесі маніпуляції цим предметом. Другий етап відзначається знайомленням дитини з просторовими властивостями предметів за допомогою дотиків рук і роздивляння очима.

На наступних, більш високих шляхах психічного розвитку діти освоюють здатність швидко і без будь-яких зовнішніх рухів впізнавати деякі властивості об'єктів, що сприймаються, відрізнити їх один від одного на основі цих властивостей. При цьому в процесі сприйняття всі рухи і дії є цілеспрямованими [19].

Сприйняття, як і відчуття, має рефлекторний характер. І.П. Павлов довів, що основу сприйняття складають умовні рефлекси. Тимчасові нервові зв'язки, які виникають в корі головних півкуль при впливі предметів та явищ навколишнього середовища з різноманітними властивостями на чутливі рецептори.

Предмети та явища виступають в якості комплексних подразників в сукупності зі всіма своїми особливостями та рисами, тому сприйняття є комплексною діяльністю, злагодженою роботою всіх систем аналізаторів. Отже, це пояснює природу складної аналітико-синтетичної діяльності мозкових відділів аналізаторів.

Аналіз забезпечує виділення об'єкта з навколишнього середовища, синтез передбачає об'єднання окремих властивостей та особливостей об'єкта сприйняття в загальний цілісний образ. Без аналізу неможливим буде осмислення сприйняття об'єкта. Саме через це незнайома іноземна мова сприймається як окремий звуковий потік. Для осмисленого

сприйняття мови необхідно розділити мовлення на окремі слова або словосполучення, а потім, синтезуючи, людина сприймає не окремі, розрізнені звуки, а слова і фрази [35].

Підґрунтям сприйняття є два види нервових зв'язків: зв'язки всередині одного аналізатора та міжаналізаторні зв'язки. Перший вид зв'язку має місце тоді, коли подразник має одну модальність (мелодія, яка являє собою поєднання окремих звуків і діє як складний подразник). Другий вид нервових зв'язків при впливі комплексного подразника — це зв'язки в межах різних аналізаторів.

Фізіологічним підґрунтям сприйняття, на думку І.П. Павлова, є „рефлекс на відношення". Учений показав, що при сприйманні окремих явищ сигнальне значення мають не самі подразники, а особливості відношень між ними. Тому в ході сприйняття виробляється умовний рефлекс більшою мірою на відношення між подразниками [38].

Відсутність одного з аналізаторів або пошкодження його окремих частин може компенсуватися за рахунок інших аналізаторів, що сприяє орієнтуванню людини в навколишньому середовищі. Так, у сліпих людей підвищується чутливість слухового, дотикового і нюхового аналізатора [30].

Процес розвитку сприйняття в онтогенезі здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках. По-перше, відбувається становлення системи моторних (рухових) компонентів перцепції, по-друге, засвоєння системи сенсорних еталонів.

Загальний напрямок розвитку перцептивних дій полягає в переході від сукцесивного сприйняття (послідовного розглядування) до симультанного (сгорнутому, одномоментному). У дослідженнях, проведених на дітях різного віку, показано, що спочатку (у віці близько трьох років) вони не знають, як треба оглядати предмети, що потрібно в них побачити: їх рухи (очей і рук) хаотичні.



Пізніше, у віці близько шести років, сприйняття починає здійснюватися за типом сукцесивного процесу: очі дітей послідовно досліджують, як би промацують контур всього предмету або фігури. І тільки дорослою людиною огляд об'єкта здійснюється швидко, за двома-трьома найбільш значущим точкам, які стають сигналами складних образів.

Від того, наскільки правильно дитина обере ці опорні точки, залежить і успішність подальшого сприйняття предметів даного класу. У цьому, особливо на перших етапах дорослішання, велика роль належить дорослому.

Він повинен допомогти дитині оволодіти основними сенсорними еталонами, показати схожість і відмінність фігур і предметів, що належать до одного або різних класів, адже молодші школярі та дошкільнята часто виділяють дрібні, випадкові деталі, їх сприйняття неповне, поверхневе, погляд хаотично переміщається по предмету, що яскраво проявляється в хаотичності, безсистемності і часто нелогічності при описі об'єкта дитиною [26].

Отже, виходячи із вищезазначеного матеріалу, можна зробити висновок, що сприйняття – це вищий психічний процес, який полягає у прийомі та обробці інформації, та забезпечує орієнтування в навколишньому середовищі. Він має зв'язок з іншими психічними процесами, а саме: відчуттям, мисленням і мовою. Сприйняття починає свій розвиток у перші ж місяці після народження і розвивається протягом всього етапу дорослішання дитини. Має рефлексорний характер, оскільки підґрунтям для процесу сприйняття виступають умовні рефлекси.

## **1.2. Особливості процесу сприйняття у дітей з інтелектуальними порушеннями**

Сприйняття — це психічний процес безпосереднього цілісного відображення предметів та явищ навколишньої дійсності, які впливають на органи відчуттів. [3]

Повність відчуттів та сприйняття залежить від діяльності усіх ланок аналізатора — рецепторної, яка перетворює фізичну енергію подразнень в енергію нервових імпульсів, провідної та центральної, яка відповідає за опрацювання інформації [9].

Рецептори у дітей з порушеннями розумового розвитку можуть бути неушкодженими, проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушеною виявляється центральна частина усіх аналізаторів. Саме через це всі види відчуттів при порушеннях інтелекту характеризуються сповільненістю, дифузністю, недиференційованістю в наслідок зниження рухливості та іррадіації нервових процесів [28].

У дітей з інтелектуальними порушеннями виявляються зміщеними пороги чутливості. Нижній поріг, що відповідає мінімальній інтенсивності подразника, на яку реагує рецептор, є у таких дітей завищеним. Це означає, що подразники, які мають малу інтенсивність не викликають у них відповідних реакцій.

Верхній поріг, що визначає максимальну інтенсивність подразника, який ще сприймається як специфічний і не викликає больових відчуттів, у дітей з порушеним інтелектом являється зниженим.

Це означає, що діапазон, у якому діти з інтелектуальними порушеннями можуть адекватно реагувати на зорові, слухові, дотикові та інші подразники, виявляється звуженим. Хоч первинного пошкодження органів чуття при олігофренії найчастіше немає, сприйняття у цих дітей характеризується бідністю і неточністю. Усі властивості сприйняття виявляються недорозвиненими.

К.І. Вересотська експериментально показала його сповільненість і слабку активність, Е.С. Бейн вказав на недорозвиток константності,

М.М. Нудельман та І.М. Соловійов зазначили звужений обсяг. Для правильного впізнавання предметів діти з порушенням розумового розвитку потребують удвічі більше часу, ніж їхні нормальні однолітки. Виразно спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації при ускладненні перцептивного завдання [21].

Сприйняттю дітей з порушенням розумового розвитку властиві хаотичність та безсистемність. Це означає, що вивчення предмета відбувається неорганізовано, через що не всі його ознаки відображаються.

У процесі сприйняття дитина не відокремлює головні ознаки від другорядних, не встановлює взаємозв'язків між ними. Ознайомлення з іншими об'єктами вимагає виділення і ретельного обстеження лише істотних ознак [37].

Організація процесу сприйняття у дітей з порушеннями розумового розвитку не залежить від структури предмета, як це буває характерно для здорових дітей. Цілісність і відносна постійність сприйняття, властиві дітям з нормальним психофізичним розвитком, дають їм змогу впізнати предмет незалежно від його розташування, а також за його окремою частиною, вони можуть об'єднувати декілька елементів у структуру, за ускладнених умов сприйняття висувати гіпотези й уточнювати їх [42].

При інтелектуальних порушеннях діти неправильно ідентифікують предмет за його частиною, додаткова інформація не змінює їхні установи, не сприяє виправленню помилок.

Збільшення відстані до предмета, розташування його в незвичних умовах також позначається на правильності сприйняття. Наприклад, зображення тарілки, перевернутої догори дном, діти з інтелектуальними порушеннями впізнають як капелюх; автомобіль, зображений на відстані, сприймається ними як іграшковий, тощо.

Об'єкти, що складаються з окремих елементів, також не відображаються цими дітьми. Вони бачать тільки елементи, а не цілісний образ. Якщо їм показати малюнок предмета, контур якого зображено за допомогою кругів, вони можуть сказати, що бачать багато кружечків [28].

Сприйняття учнів з інтелектуальними порушеннями є недостатньо усвідомленим. Причиною цього можуть бути бідність словникового запасу. Адже, якщо дитина не знає, як називається те чи інше явище, то і не зможе виділити його у свідомості.

Підпорядкування сприйняття мисленню сприяє розвитку його еталонності. У дітей з нормальним розвитком це відбувається у дошкільному віці, коли за деякими ознаками дитина одразу співвідносить предмет чи явище, до певних категорій й приписує відповідні ознаки. Еталонне узагальнене сприйняття при порушеннях розумового розвитку замінюється загальним, неспецифічним, при якому ігноруються певні істотні властивості, через що різні предмети сприймаються як тотожні. Наприклад, вперше побачивши козу, дитина називає її великою собакою [28].

Звуження обсягу сприйняття, притаманне дітям з інтелектуальними порушеннями, які відображають одразу вдвічі менше об'єктів, ніж їх здорові однолітки, призводить до того, що вони не можуть сприйняти ситуацію цілісно і вивчають її послідовно. Послідовне сприйняття елементів навколишнього замість цілісного перешкоджає розумінню зв'язків та відношень, ускладнює процес осмислення, а також лежить в основі труднощів засвоєння процесу читання [13].

З віком, завдяки навчанню у спеціальній школі сприйняття дітей з порушеннями розумового розвитку удосконалюється у напрямі збільшення його швидкості, розширення обсягу, розвитку усвідомленості, впорядкованості, системності.

Сповільненість і звужений обсяг зорового сприйняття – це те, що діти з нормальним розвитком сприймають одразу, проте, діти з порушенням розумового розвитку сприймають послідовно. Такі діти не встановлюють зв'язків і взаємовідносин між об'єктами (Соловйов І. М.). Вони не можуть розрізнити вирази облич на картинках, побачити світлотіні, зрозуміти перспективу і значення предметів через їх різної віддаленості на картинках (Евлахова Е. А.) [23].

Недиференційованність сприйняття проявляється в нездатності розрізнити подібні предмети при спробі їх роздивитися (Кудрявцева Є. М.). Кішка ними не відрізняється від білки, а компас сприймається як годинник. В одну і ту ж групу розумово дітьми з порушеннями розумового розвитку об'єднуються багато не схожих відтінків (Шиф Ж. І.). Великі труднощі виникають при специфічному впізнаванні предметів. Вони легше відносять предмет до категорії роду, ніж виду (Соловйов І. М.). Для них людина, яка увійшла, - просто дядя, а не сусід, листоноша або садівник. До квадратів вони відносять і трикутники, і ромби, і прямокутники, так як у всіх у них є кути [ 32].

Уповільненість сприйняття дітей з порушенням розумового розвитку проявляється у відсутності прагнення розглянути, розібратися в деталях і в усіх властивостях пропонованої картинки, іграшки або іншого предмета. Прикладом може бути нездатність ними впізнати відомі, але перевернуті перед показом картинки.

Порушення ними константності сприйняття виявляється в утрудненні зберегти сприйняття певної величини предмета при його віддаленні (Бейн Е.С.). Ця особливість перцепції ускладнює орієнтування в просторовому розташуванні предметів. Порушення складного сприйняття проявляється в тому, що вони недостатньо сприймають глибину зображень на картинках [11].

Розвиток сприйняття та актуалізація різноманітних уявлень про навколишній світ лежать в основі формування вікових психологічних

новоутворень і становлення всіх видів дитячої діяльності і поведінки. Це той базис, що постійно має розвиватися і вдосконалюватися протягом усіх років навчання і виховання дитини дошкільного віку в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності [32].

Сприйняття часто страждає через зниження слуху, зору, недорозвинення мови. Але і в разі збереження аналізаторів порушена узагальненість сприйняття. Сприйняття характеризується уповільненим темпом - потрібно більше часу, щоб сприйняти картинку, текст.

Через порушення розумового розвитку діти насилу виділяють головне, не розуміють внутрішніх зв'язків між частинами, персонажами. Сприйняття недостатньо диференційовано. При навчанні це проявляється в тому, що учні часто плутають графічно подібні літери, цифри, предмети, схожі за звучанням звуки, слова і т.д [10].

Характерна вузькість обсягу сприйняття. Діти з інтелектуальними порушеннями вихоплюють окремі частини в об'єкті, що розглядається, в прослуханому тексті, не можуть побачити і почути іноді важливий для загального розуміння матеріал.

Порушена вибірковість сприйняття, воно недостатньо активне; пасивність сприйняття полягає в тому, що діти не вміють вдивлятися, не вміють самостійно розглядати картинку, їм потрібно постійне спонування. Тому знижується можливість подальшого розуміння матеріалу.

Сприйняттям дитини, яка має інтелектуальні порушення необхідно управляти; в навчальній діяльності це призводить до того, що діти без стимулюючих питань педагога не можуть виконати доступне їм розумінню завдання. Діти з порушенням розумового розвитку відчують труднощі сприйняття простору і часу, що заважає орієнтуватися в навколишньому середовищі.

Часто навіть в 8-9 років не розрізняють праву і ліву сторони, не можуть знайти свій клас, туалет, їдальню в школі; помиляються при

визначенні часу на годиннику, днів тижня, пір року. Діти погано розпізнають відносини подій у часі і просторі; поняття «раніше», «пізніше», «правіше», «лівіше» утрудненні для розуміння. Діти, які мають інтелектуальні порушення, значно пізніше своїх нормально розвиваються однолітків починають розрізняти кольори; особливу складність представляє розрізнення відтінків кольору.[13]

Роблячи висновок, можна сказати, що процес сприйняття у дітей з інтелектуальними порушеннями є значно уповільненим, порівняно із дітьми, які мають нормальний розвиток. Причин цьому багато, проте основною являється дифузне ураження кори головного мозку, в наслідок якого порушується центральна частина усіх аналізаторів.

Через те, що діапазон чутливості значно звужений, діти з порушенням розумового розвитку не можуть адекватно реагувати на слухові, зорові, дотикові та інші подразники, які надходять із зовнішнього середовища. Сприйняття цих дітей є ослабленим, характеризується бідністю, неточністю та хаотичністю. Порушеними виявляються усі ланки сприйняття. Проте, завдяки систематичним вправам і навчанню у спеціальній школі – можна досягти позитивної динаміки поліпшення стану сприйняття.

### **1.3. Особливості сприйняття простору і часу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Фізіологічною основою процесу сприйняття є умовні рефлекси, які людина застосовує постійно. Сприйняття здійснюється шляхом взаємодії аналізаторів, якими ми відображаємо інші сторони явищ об'єктивної дійсності. Розглянемо фактори, що впливають на сприйняття часу і простору [41].

Сприйняття часу і простору пов'язане з різними психофізичними, когнітивними, емоційними процесами, що протікають зокрема в момент

дослідження. Психофізично сприйняття часу і простору обумовлено станом здоров'я і психіки, наявністю тих чи інших психофізичних відхилень, активністю людини, його біоритмами, віком, функціонуванням систем аналізаторів каналів [24].

Вітчизняний психолог, професор Ананьєв Б.Г. виділяє великий спектр чинників, які безпосередньо впливають на сприйняття людини. На його думку, на сприйнятті відображаються «різні феномени і їх кореляційні багатоланкові ланцюги на різних етапах людського життя: від народження до глибокої старості і в різні періоди дорослості (або зрілості), в зв'язку з різними видами праці і комунікації, у людей з різними типами нервової системи, загальної конституції, особливостями біохімічних даних, з різною характеристикою і біографією» [40].

Радянський психолог Рубінштейн С.Л. писав про сприйняття часу і простору наступне: «Сприйняття предмета зовнішнього світу і його просторових властивостей невіддільні одна від одної, так само як сприйняття часу і змінення в часі явищ» [26].

Процес сприйняття часу і простору залежить від емоційного стану особистості, її настрою, ступеня збудженості, впливу стресів та інших подразників в момент вимірювання показників. Сприйняття часу і простору обумовлено крім цього соціально-історичним походженням людини, ступенем його навчання, досвідом, професійною приналежністю [26].

Сприйняття часу на даний момент досліджено досить глибоко. Зокрема вивчені вікові, гендерні, психологічні, професійні, соціально-історичні, культурні та інші особливості сприйняття часу (Рубінштейн С.Л., Лурія А.Р., Кожурова О.А., Ведмідь А.Н., Сенявская Е.С., Таршілова А.М., Тимофєєв А.Д. та ін.).

Сприйняття часу - це відображення об'єктивної тривалості, швидкості та послідовності явищ дійсності. Завдяки сприйманню часу відображаються зміни, що відбуваються в навколишньому світі. Велике



значення у сприйманні часу належить кінестезичному аналізатору. Особливу роль виконує він у сприйнятті ритму.

Під ритмом розуміють низку подразників, які послідовно змінюють один одного і мають періодичний характер. Ритм у роботі серця, ритмічне дихання, ритмічний характер повсякденного життя справляють вплив на вироблення рефлексів на час [17].

У людини немає окремого рецептора для сприйняття часу, відповідно час сприймається опосередковано через інші системи аналізаторів з тим або іншим ступенем точності. Людина може психофізіологічно сприймати тимчасові відрізки на рівні ритмічних процесів в організмі або так званого «біологічного годинника», до якого відносяться ритм роботи серця, частота дихання, ритми «сну-неспанья», ритм ходьби, гормональні зміни [29].

Сеченов І.М. вважав ходьбу дробовим аналізатором простору і часу. Ступінь точності сприйняття часу може залежати від ряду факторів: емоційного стану, ступеня здоров'я людини, його професійної приналежності (музиканти, танцюристи і льотчики сприймають тимчасові інтервали з більш високою точністю внаслідок професійної адаптації) [38].

Сприйняття часу можна розділити на кілька видів: сприйняття послідовності подій; сприйняття тривалості часу; суб'єктивне сприйняття часу (свого майбутнього, справжнього, минулого) або «внутрішній психологічний час»; об'єктивне сприйняття зовнішнього часу.

Сприйняття часу має значення для життєдіяльності людини, її орієнтування та існування на особистому і побутовому рівнях, розуміння справжнього етапу свого буття. Для дітей з інтелектуальними порушеннями сприйняття часу може бути ускладненим і обмеженим в залежності від нозології захворювання або виду дефекту.

Фізіологічно сприйняття простору обумовлене дією вестибулярного апарату, а також окорухових м'язів людини. Вітчизняний психолог Лурія А.Р. пояснює фізіологію процесу сприйняття простору так: «У просторовому сприйнятті беруть участь, як коркові відділи вестибулярного аналізатора, так і коркові апарати шкірно-кінестетичного аналізатора, де права, ведуча рука займає домінуюче становище. Включення цих «не зорових» компонентів забезпечує просторовий аналіз зорової інформації - виділення тривимірних просторових координат, з одного боку, і асиметричну оцінку правої і лівої сторін простору - з іншого» [17].

Психологічне пояснення сприйняття простору дає Карпова Е.В., визначаючи його як «процес і форму чуттєвого відображення дійсності в свідомості, здатність вловлювати зв'язок між зовнішнім виглядом предмета і його функціями, виявляти, приймати, розрізняти і засвоювати явища зовнішнього світу і формувати їх образ» [31].

При сприйнятті простору людина спочатку за допомогою зору оцінює своє становище в ньому, також бінокулярний зір дозволяє оцінити глибину (віддаленість) предметів і зіставити їх положення відносно один одного. Сприйняття простору обумовлено одночасною діяльністю зорового, дотикового, кінестетичного і вестибулярного аналізаторів і викликаються вестибулоокулярним рефлексом. Воно завжди пов'язане з рухом людини, рухами кожного її м'язу.

Дослідженню сприйняття простору присвячений ряд робіт в області психології і психофізіології, архітектури та мистецтва (Рубінштейн С.Л., Ананьєв Б.Г., Борисова С.А., Карпова Е.В., Ланцікова Г.А. та ін.)

Сприйняття простору необхідно людині для орієнтації в навколишній місцевості, для порівняння відстані до об'єкта, для «вимірювання» кутів навколо себе. Сприйняття простору носить суб'єктивний характер, людина оцінює простір щодо себе - довжина

обраної відстані по-різному сприймається в залежності від індивідуальних особливостей людини, її зросту, віку, положення тіла, наявності тих чи інших відхилень у соціально-культурних традиціях в суспільстві і інших особистісних і факторів зовнішнього середовища [29].

Для дітей з порушеннями розумового розвитку сприйняття простору відіграє особливу роль, обумовлюючи їх можливості пересування свого тіла, переміщення в навколишньому середовищі, опанування орієнтуватися у міському середовищі та житлових приміщень. Для осіб з інтелектуальними порушеннями різних нозологій характерні значні відмінності в сприйнятті простору, які можна виявити при вимірюванні відрізків певної довжини.

Наявність особливостей і труднощів в сприйнятті часу у дітей з інтелектуальними порушеннями визначено дослідниками. Рогов Є.І. зазначає, що проведені експерименти над групами хворих виявили зв'язок «переоцінок та недооцінок тимчасової тривалості з емоційним ставленням суб'єкта до пережитому, таким чином підтвердивши положення про емоційну детермінованість оцінок часу» [32].

Навіть за нормального онтогенезу вміння відображати просторові уявлення виникає порівняно пізно — наприкінці дошкільного віку. У розвитку просторового гнозису психологи виділяють етапи, пов'язані з появою у дитини активного переміщення у просторі; опанування предметними діями; засвоєнням мовлення, що дає можливість відображати та узагальнювати в слові просторові категорії [22].

Ці самі етапи, щоправда дещо пізніше, проходять діти з інтелектуальними порушеннями. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальний недорозвиток мовлення, властиві дітям з порушеннями розумового розвитку, негативно позначаються на формуванні сприйняття й уміння орієнтуватись у просторі. Молодші школярі, які мають інтелектуальні

порушення, не розрізняють напрями вгору, вниз, справа, зліва, посередині, між, перед, позаду, та інші, плутають їх між собою, не володіють відповідними прислівниками і прийменниками [28].

У спеціальну школу часто приходять діти, які не вміють правильно одягнутися, взутися через те, що не можуть визначити перед в одязі, співвіднести праву-ліву ногу з правим-лівим черевиком. Їм важко орієнтуватися в приміщенні школи, знайти свій клас, парту. На початку навчання у них може не бути навички спрямованості перцептивної дії зліва направо, замість якої спостерігається або хаотичність, або дзеркальність (справа наліво) сприйняття.

Цей недолік зумовлює труднощі формування умінь читання і письма, ускладнює розуміння пояснень з опорою на наочність. Дітям важко навчитися орієнтуватися в книжці, зошиті. Вони не можуть знайти потрібну сторінку, вправу в підручнику; можуть писати в зошиті з середини, з кінця листа, справа наліво, їм важко дотримуватися рядка.

Недорозвиток просторового гнозису призводить до труднощів формування правильного образу літери, гальмує процес формування навичок рахунку та арифметичних дій з переходом через десятку, ускладнює розуміння і побудову висловлювань з використанням просторових граматичних конструкцій [28].

Здатність сприймати час у дітей з нормальним розвитком інтенсивно формується завдяки цілеспрямованому навчанню в школі. Виділяють сприйняття побутового часу (сьогодні, завтра, вчора, дні тижня, періоди доби тощо), математичного (секунди, години, хвилини), історичного (минуле, теперішнє, майбутнє).

Фізіологічної основою сприйняття часу є умовні рефлексиференціації на місце у ряду, які, як показали дослідження О. Р. Лурія, у дітей з порушеннями розумового розвитку формуються надзвичайно важко і характеризуються нестійкістю [36].

В. М. Синьов зазначив, що всі види сприйняття часу у дітей з інтелектуальними порушеннями виявляються недорозвиненими. Вони довго плутають поняття вчора і завтра, вранці, в обід і ввечері, дні тижня, не можуть визначити послідовність подій. Учні спеціальної школи допускають грубі помилки, коли їм пропонують визначити тривалість певного проміжку часу, встановити, коли повинен минути певний час. Наприклад, інтервал в 10 секунд вони можуть оцінити як однохвилинний [28].

У зв'язку з труднощами сприйняття історичного часу уроки історії для дітей з порушенням розумового розвитку належать до розряду найскладніших. Учням допоміжної школи важко уявити минуле, розмістити його події в певній послідовності. Вони плутають атрибути різних історичних періодів. Недоліки сприйняття часу відображаються на розумінні і побудові часових граматичних конструкцій [41].

Підводячи підсумок, потрібно сказати, що сприйняття простору і часу має велике значення для життя людини. Воно пов'язане із когнітивними і емоційними процесами, що проявляються безпосередньо в момент сприйняття. Навіть при нормальному розвитку, цей процес формується порівняно пізно – наприкінці дошкільного віку. А для дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес є ще ускладненим і обмеженим. Хоча, відіграє важливу роль, обумовлюючи їх здатність до пересування у навколишньому просторі та орієнтування на особистісному і повсякденному рівнях життя. Недорозвиток часових і просторових уявлень значно утруднює освітній процес дітей: їм важко зорієнтуватися на аркуші паперу, гальмується процес формування навичок опанування рахунку, є ускладненим формування адекватного образу літер, тощо.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙНЯТТЯ ПРОСТОРУ І ЧАСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

#### 2.1. Технології дослідження сприйняття простору і часу в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи

Проблема визначення оцінки рівня інтелектуального розвитку традиційно займає провідне місце з-поміж проблем психологічної діагностики дітей, які мають порушення розумового розвитку. Особливо це стосується спеціальної психології, де ступінь недорозвитку пізнавальних процесів, закладений в основу відповідного діагнозу, визначає соціальний статус дитини і форму навчання [31].

В свою чергу, правильний і своєчасно встановлений діагноз є необхідною, хоча і недостатньою умовою успішного застосування корекційного навчання і виховання особистості. Важливість діагностики полягає в тому, що чим раніше буде виявлене те чи інше порушення, у розвитку дитини, тим ефективніше та повніше буде застосований корекційний вплив на розвиток пригнічених функцій. І орієнтування у часі та просторі не є виключенням [44].

Перш за все, потрібно сказати, що орієнтування у просторі є однією з основних умов пізнання навколишньої дійсності. Орієнтація в просторі розглядається, як здатність і вміння людини орієнтуватися в фізичному і геометричному просторі шляхом оцінки об'єктів з різних позицій. Для молодших школярів доцільно буде розрізняти основні види орієнтування у просторі так [45]:

- Орієнтування в схемі власного тіла;
- Орієнтування у навколишньому середовищі
- Орієнтування на аркуші паперу.

Для комплексної діагностики орієнтації в просторі у дітей дошкільного віку необхідно визначити здатність орієнтуватися в схемі власного тіла і в навколишньому просторі.

Одним з показників розвитку таких умінь може служити розуміння слів, що позначають просторові відносини. Засвоєння таких понять як: «ближче-далі», «зліва-праворуч», «нижче-вище» відбувається в дошкільному віці в період з 3 до 4 років. Одним з критеріїв готовності дитини до навчання в школі є здатність самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі і вміти назвати власне місце розташування з використанням прийменників і прислівників, що позначають просторові відносини. Такі вміння формуються, як правило, до 7 років життя дитини [7].

Однією з найпростіших і найпоширеніших методик є бесіда. Вчитель проводить її на уроці і одразу визначає рівень знань учнів з цієї чи іншої теми.

#### Бесіда «Орієнтування у схемі власного тіла»[40] .

Мета: Виявити знання дітей про частини свого тіла, обличчя і їх призначення. Визначити вміння дітей орієнтуватися в схемі власного тіла.

Проведення обстеження: Бесіда з дитиною проводиться в формі ігрових завдань. Дитині пропонується показати відповідні частини тіла та обличчя за словесною інструкцією і назвати ту чи іншу частину.

Бесіда для визначення рівня орієнтування у навколишньому просторі відбувається за таким же типом, тільки ще додається наочність у вигляді знайомих дитині іграшок.

Мета: Визначення просторового розташування предметів відносно до самої дитини: зліва; поруч; під; праворуч; близько; вгорі; за; внизу; на. Показ і називання частин приміщення: двері; вікна; стіни; стеля; підлога.

Обладнання: Іграшки: ведмежа, машина, лялька та інші іграшки.

Проведення обстеження: Дорослий виконує дії і питає: «Куди я поклала ведмедика?», «Що стоїть праворуч від тебе? Що вгорі? » і так далі. Дитина виконує дії за словесною інструкцією і дає відповідь на питання.

Більш складним є методики, які мають репродуктивний характер, тобто, коли дитині пропонується щось відтворити, або зробити за підражанням.

#### Методика: Розрізні картинки (модифікований варіант) [30].

Мета:

- 1) вивчення рівня і особливостей сформованості наочно-дієво-образного мислення;
- 2) виявлення можливостей до перцептивного моделювання;
- 3) виявлення здібностей до співвідношення частин і цілого і їх просторового розташування;
- 4) вивчення здатності до переносу дії в нові більш складні умови при вирішенні наочно-дієвих завдань.

Стимульний матеріал:

- 1) розрізні картинки (м'яч з 2 частин, будиночок з 3 частин, ведмедик з 4 частин, машинка з 5 частин, чайник з 6 частин (див. Додаток А)
- 2) аналогічні цільні предметні картинки (див. Додаток Б)
- 3) аналогічні картинки-трафарети (див. Додаток В).

Хід дослідження:

Дитині послідовно пропонуються для складання частини розрізаних картинок. Частини викладаються перед дитиною в такому порядку, щоб їх потрібно було не просто зрушити, а попередньо надати їм потрібне положення. У всіх випадках фігури, які повинна скласти дитина, не називаються. Пропонується інструкція жестова і словесна: «Склади ці частини, подивися, що у тебе вийде, яка картинка».



Оцінка результатів:

I рівень - дії дитини по складанню картинки носять непродуктивний хаотичний характер.

II рівень - дитина складає картинку, активно користуючись методом проб.

III рівень - дитина збирає картинку, діючи на рівні зорового співвіднесення.

Якщо дитина діє за допомогою зорового співвіднесення і адекватно виконує завдання на складання частин картинки в цілу, її результат оцінюється в залежності від того, зі скількох частин складається розрізана картинка:

картинка з 2 частин оцінюється в 2 бали,

з 3 - в 3 бали,

з 4 - в 4 бали,

з 5 - в 5 балів,

з 6 - в 6 балів.

Максимальна кількість балів за складання всіх картинок - 20 балів.

У разі використання проб результат виконання знижується на 0,5 бала, використання допомоги експериментатора також зменшує результат на 0,5 бала за кожний вид допомоги.

Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями показують різний рівень здатності до синтезу розрізної картинки - від повної нездатності до виконання завдання (I рівень) до активного використання методу проб (II рівень).

Метод проб при цьому недосконалий, діти легко «зісковзують» на рівень безцільного маніпулювання частинами розрізних картинок. На рівні зорового співвіднесення (III рівень) діти з легким порушенням інтелекту виконують лише найпростіше завдання на синтез картинки з двох частин, а всі інші картинки складають з тієї чи іншої допомогою дорослого [30].

### Методика «Дошка Сегена» [41]

Едуард Сеген - французький лікар, психолог і психіатр 19 століття, який присвятив себе вивченню проблем розвитку дітей. Він є всесвітньо відомим автором методики визначення рівня інтелекту і розумових здібностей і їх подальшої корекції.

Спираючись на методику Сегена, можна простежити, як у дитини розвинені: зорове сприйняття поставленого завдання; слухове сприйняття; концентрація уваги; сприйняття кольорів, розрізнення кольорів; логічне мислення; моторно-рухові функції.

У своїй методиці Сеген запропонував використовувати геометричні фігури різних форм і кольорів. Дошка Сегена – це невелика дерев'яна дощечка, в якій вирізані отвори різної форми.

Всередину цих виїмок вставлені відповідні по контурах елементи. Один набір дощечок може включати в себе вкладиші різних форм і забарвлень. Дошки можуть бути тематичними, бути присвячені домашнім тваринам, фруктам, овочам, транспорту і так далі. Особливістю методики є те, що при роботі з нею не обов'язково пояснювати суть виконуваного завдання за допомогою складних правил і невідомих поки дитині слів. Досить продемонструвати необхідну дію візуально і попросити повторити [41].

Хід проведення:

Фахівець показує дитині дощечку з вкладишами, а потім – на її очах перевертає її таким чином, щоб вставні елементи випали зі своїх гнізд.

Потім показує дитині, що потрібно зробити з вкладишами, вставляючи кожен з них на своє місце і - знову перевертає дощечку, пропонуючи учню самостійно відшукати отвір для вкладиша кожної форми або розміру.

Також існує багато різновидів методик, серед них:

а) знайти місце матрешки в ряду;

- б) знайти місце кільця в піраміді;
- в) згрупувати геометричні фігури за формою, кольором, розміром;
- г) скласти фігури з паличок на зразком;

Сприйняття часу відіграє важливу роль в орієнтуванні людини в навколишньому світі і сприяє її адаптації в різних ситуаціях. Пошуком і дослідженням факторів, що впливають на сприйняття часу людини, займалися багато дослідників [11].

Так була знайдена залежність точності оцінки часу від рівня інтелектуального розвитку випробуваних, від температури тіла і навколишнього середовища.

Чималий практичний інтерес представляють дослідження, в яких було вивчено вплив психоемоційного напруження на точність оцінки часу. Вивчалось також сприйняття часу різних типів особистості, що відрізняються високим ступенем психоемоційної напруженості. Так досліджувалось сприйняття часу збудливих особистостей і тривожних особистостей [11].

Однак, в літературі не зустрілося змістовного дослідження сприйняття часу ні в залежності від типу особистості, ні вивчення залежності сприйняття часу від рівня виразності особистісних властивостей - як однієї з причин психоемоційного напруження.

Проте, аби дослідити рівень сформованості часових уявлень в учнів спеціальних шкіл існують методики. Розглянемо деякі з них:

#### **Методика на визначення сформованості орієнтуванні у часі.**

Хід дослідження: Експериментатор здійснює по два удари рукою по столу. При цьому він просить випробуваного визначати, скільки часу минуло від одного удару до іншого (удари слід проводити з інтервалами в 1, 2, 3 секунди і в 1, 2, 3 хвилини).

При цьому визначається сформованість знань дитини щодо понять «секунда» і «хвилина», а також їх тривалість.

Наступним завданням є відтворення учнем ритмічного малюнку ударів за вчителем з тими ж проміжками часу. Так визначається рівень розвитку часових уявлень учнів.

Виходячи із вищезазначеного, можна побачити, що існує багато різноманітних методик для визначення стану сформованості просторових і часових уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями. Головне – творчо підходити до їх реалізації.

## **2.2. Методика дослідження стану сформованості сприйняття простору і часу школярів в умовах спеціального навчального закладу**

Зважаючи на специфічність контингенту дітей в спеціальній школі, іноді, виникають ситуації, коли, з різних причин, вчителю не вдається застосувати ту чи іншу стандартизовану методику, для визначення рівня знань і умінь учнів орієнтування у часі і просторі.

В таких умовах вчитель має творчо підійти до цього питання і пристосуватися до такої непростой ситуації. Виходом може бути авторська методика, розроблена самим вчителем. Зважаючи на вік дітей, їхні діагнози і освітні можливості, педагог може розробити відповідні завдання.

Такі завдання можуть мати різну спрямованість, та сприяти не лише виявленню знань учнів з тієї або іншої теми, а й всебічному розвитку особистості, покращенню розвитку їх пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери. Вчитель сам вирішує скільки часу буде відведено на виконання завдання, а також, за якою градацією буде здійснюватися обробка та оцінка результатів. Одними з основних завдань можуть бути: тест, бесіда, опитування, дидактична гра, тощо.

Прикладом такої методики може бути тест на «визначення рівня часових уявлень» для молодших школярів спеціальної школи. Він включає в себе 12 питань, кожне з яких оцінюється в 1 бал, та

складається з підтем «пори року», «місяці», «дні тижня». Приклади запитань:

1.     Оберіть варіант у якому зазначено **тільки пори року**:  
А)понеділок, березень, осінь; Б) Зима, весна, літо, осінь; В) Січень, травень, літо;
2.     Яка пора року наступає **після зими**?  
А)Весна; Б) Літо; В) Осінь;
3.     Яка пора року йде **перед осінню**?  
А) Весна; Б) Літо; В) Зима;
4.     Скільки всього **місяців** ви знаєте?  
А) 4; Б) 7; В) 12;
5.     Назвіть місяці **весни**:  
А)Вересень, Жовтень, Листопад; Б) Грудень, Січень, Лютий; В)Березень, Квітень, Травень;
6.     Який місяць **перший** у році?  
А)Січень; Б) Квітень; В) Листопад;
7.     Який місяць **між** жовтнем і груднем?  
А)Лютий; Б)Серпень; В) Листопад;
8.     Скільки **днів** у тижні?  
А) 4; Б) 7; В) 12;
9.     З якого дня **починається тиждень**?  
А)Субота; Б) Четвер; В) Понеділок;
10.    Якщо **сьогодні Серeda**, то який день тижня буде **завтра**?  
А) Вівторок; Б) Четвер; В) Неділя;
11.    Якщо **сьогодні Вівторок**, то який день тижня був **вчора**?  
А) Понеділок; Б) П'ятниця; В) Субота;
12.    Який день тижня йде **перед Суботою**?

А)Середа; Б) Четвер; В) П'ятниця;

На основі відповідей дітей вчитель може зробити висновок про часові уявлення учнів та оцінити їх знання так: 1-3 бали – низький рівень; 4-6 балів – середній рівень; 7-9 балів – достатній рівень; 10-12 балів – високий рівень.

Також, аби перевірити рівень знань учнів щодо часових уявлень, можна запропонувати завдання на порівняння «Що більше?». Воно включає в себе 8 запитань, учневі пропонується поставити відповідний знак «більше» або «менше». Приклади запитань:

1. 1 рік \_\_\_ 3 роки
2. 5 років \_\_\_ 5 днів
3. 2 роки \_\_\_ 2 місяці
4. 1 тиждень \_\_\_ 1 місяць
5. 6 тижнів \_\_\_ 3 місяці
6. 1 рік \_\_\_ 10 місяців
7. 7 днів \_\_\_ 4 тижня
8. 5 днів \_\_\_ 2 роки

Для визначення просторових орієнтувань можна запропонувати наступні завдання:

Для визначення орієнтування у схемі власного тіла і навколишньому середовищі, я вважаю, доцільно застосувати групу руханку. На основі спостереження вчителем за виконанням вказаних дій можна зробити оцінку знань учнів. Приклади вправ:

1. Поверніться вправо;
2. Поверніться вліво;
3. Ліву руку підійміть вгору;
4. Підійміть праву ногу;
5. Лівою рукою прикрийте праве око;
6. Правою рукою прикрийте праве вухо;

7. Праву руку покладіть на ліве коліно;
8. Поверніться обличчям один до одного і покладіть свою ліву руку на ліве плече свого сусіда;
9. Заплющіть очі і вказівним пальцем доторкніться до кінчика носа;
10. Покладіть праву руку на ліву.

Одним з найважливіших умінь для школярів – є здатність орієнтуватися на аркуші паперу. Тож, для перевірки цих навичок можна застосувати наступну методику: кожній дитині пропонується зображення, на якому розміщені предмети, вони повинні бути знайомі та зрозумілі, а також чіткі та великого розміру (див. додаток Г). Також дається тест, який включає в себе 12 питань, кожне завдання – 1 бал, щодо взаємного розташування цих предметів на аркуші паперу.

Приклади запитань:

1. Яка фігура розташована **в центрі**?...  
А) Корабель; б) Кіт; в)Ключ;
2. Яка фігура розташована **вище за інші**?  
А)Яблуко; б)Ялинка; в)Кіт;
3. Яка фігура розташована **зліва від Кота**?  
А) Яблуко; Б) Ключ; В) Ялинка;
4. Що розташоване **зліва від Корабля**?  
А)Кіт; Б)Яблуко; В) Ключ;
5. Що знаходиться **над Ключем**?  
А)Кіт; Б)Корабель; В) Яблуко;
6. Що знаходиться **під Яблуком**?  
А) Ключ; Б) Ялинка; В) Кіт;
7. Що розташоване **справа від Ялинки**?  
А) Яблуко; Б) Ключ; В) Кіт;
8. Яка фігура розташована **нище за інші**?  
А) Яблуко; Б) Ялинка; В) Ключ;

9. Які фігури розташовані **по боках**?
- А) Кіт і яблуко; Б) Ключ і кіт; В) Ялинка і корабель;
10. Що знаходиться **справа від Кота**?
- А) Ялинка; Б) Корабель; В) Яблуко;
11. Яка фігура **розташована над Котом**?
- А) Яблуко; Б) Ключ; В) Ялинка
12. Яка фігура **розташована під Котом**?
- А) Корабель; Б) Ключ; В) Яблуко;

На основі відповідей учнів вчитель може зробити висновок про здатність орієнтування на аркуші паперу та оцінити результати так: 1-3 бали – низький рівень; 4-6 балів – середній рівень; 7-9 балів – достатній рівень; 10-12 балів – високий рівень.

Отже, підводячи підсумок, мушу зазначити, що всебічний розвиток особистості має здійснюватися на всіх етапах навчання у спеціальній школі. Відповідно до стану здоров'я і освітніх можливостей учнів важливо правильно підібрати потрібний матеріал, для реалізації навчальної, виховної і корекційної спрямованості навчання.



## ВИСНОВКИ

Проблема сприйняття дітей з порушеннями розумового розвитку є однією з актуальних в наш час. Це пов'язано з тим, що кількість дітей з порушенням інтелектуального розвитку має тенденцію до зростання. Тому вивчення даної проблеми має досить важливе значення для психології молодших школярів з порушенням розумового розвитку.

1. Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дозволив виявити, що сприйняття – це відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишньої дійсності при їх безпосередньому впливі на органи чуття людини. Формування процесу сприйняття у дітей з інтелектуальними порушеннями, починається з перших місяців життя. Саме тоді дитина починає сприймати подразники, які надходять з навколишнього середовища. Зважаючи на те, що у дітей з інтелектуальними порушеннями сприйняття характеризується: недиференційованністю, розрізненістю, інактивністю і некритичністю – цей процес значно уповільнений. У дітей з порушенням розумового розвитку недорозвиток сприйняття залежать від ступеня і важкості інтелектуального порушення.

2. В ході роботи було виявлено, що в молодших школярів, які мають інтелектуальні порушення процес сприйняття протікає значно повільніше, ніж у їх здорових однолітків. Деякі школярі, які мають порушення розумового розвитку не вміють класифікувати предмети відповідно до ознак форми, кольору, величини.

Робота з корекції розвитку сприйняття повинна мати систематичний, поетапний і цілеспрямований характер, але її не треба перетворювати в формальне тренування. Дитина повинна отримувати задоволення, та проявляти зацікавленість в роботі.

3. У загальній психології виділяють сприйняття простору, що включає в себе сприйняття форми, величини і кольору. Сприйняття

молодших школярів недостатньо усвідомлене і носить мимовільний характер. Дитину, більш старшого віку все більше починає цікавити в сприйнятті суть самого предмета, особливості зовнішньої форми, внутрішньої будови і змісту, принцип його дії. Теоретичний аналіз проблеми показав, що сприйняття молодших школярів з порушеннями розумового розвитку значно відрізняється від сприйняття дітей, які розвиваються нормально, воно має ряд особливостей.

4. В педагогічній практиці склалося безліч методик, які спрямовані на визначення рівня знань учнів з тієї чи іншої теми. Ці методики застосовуються вчителями в умовах спеціальної школи, відповідно до віку учнів, їх діагнозів і освітніх можливостей. Важливо пам'ятати, що з учнями, які мають порушення інтелектуального розвитку треба працювати, не втрачаючи з ними візуального та ситуативного контакту, накопичуючи і узагальнюючи практичний і чуттєвий досвід дитини.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова, М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. М.: Академия, 2000. 160 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. М.: Академия, 2005. 290 с.
3. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение/ Л. А. Венгер. М.: Просвещение, 1969. 490 с.
4. Власова Т. А. Отбор детей во вспомогательную школу/ Власова Т. А., Лебединская К. С. – М.: Просвещение, 1983, 176 с.
5. Гамезо М. В. Атлас по психологии / Гамезо М.В. , Домашенко И. А. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 267 с.
6. Гринькина Л. А. Формирование навыков чтения у учащихся с легкой степенью умственной отсталости (из опыта работы) //Л.А. Гринькина / Наука, техника и образование. 2014. № 1 (1). С. 96-100.
7. Дубровина Д.А. Динамика личностного ресурса в процессе школьного обучения/ Д.А. Дубровина // Наука, техника и образование. 2014. № 5 (5). С. 146-148.
8. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. / М.И. Еникеев – М., 2000; 305 с.
9. Скрипченко О.В. Загальна психологія: Навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін./ збірник наукових праць - К.: А.Г.Н., 2002. С. 47-56.
10. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. М.: Академия, 1999. 190 с.
11. Ипатова М. В. Специфика коррекционно-логопедической работы в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних/ М.В. Ипатова // Наука, техника и образование. 2014. № 5 (5). С. 133-135.

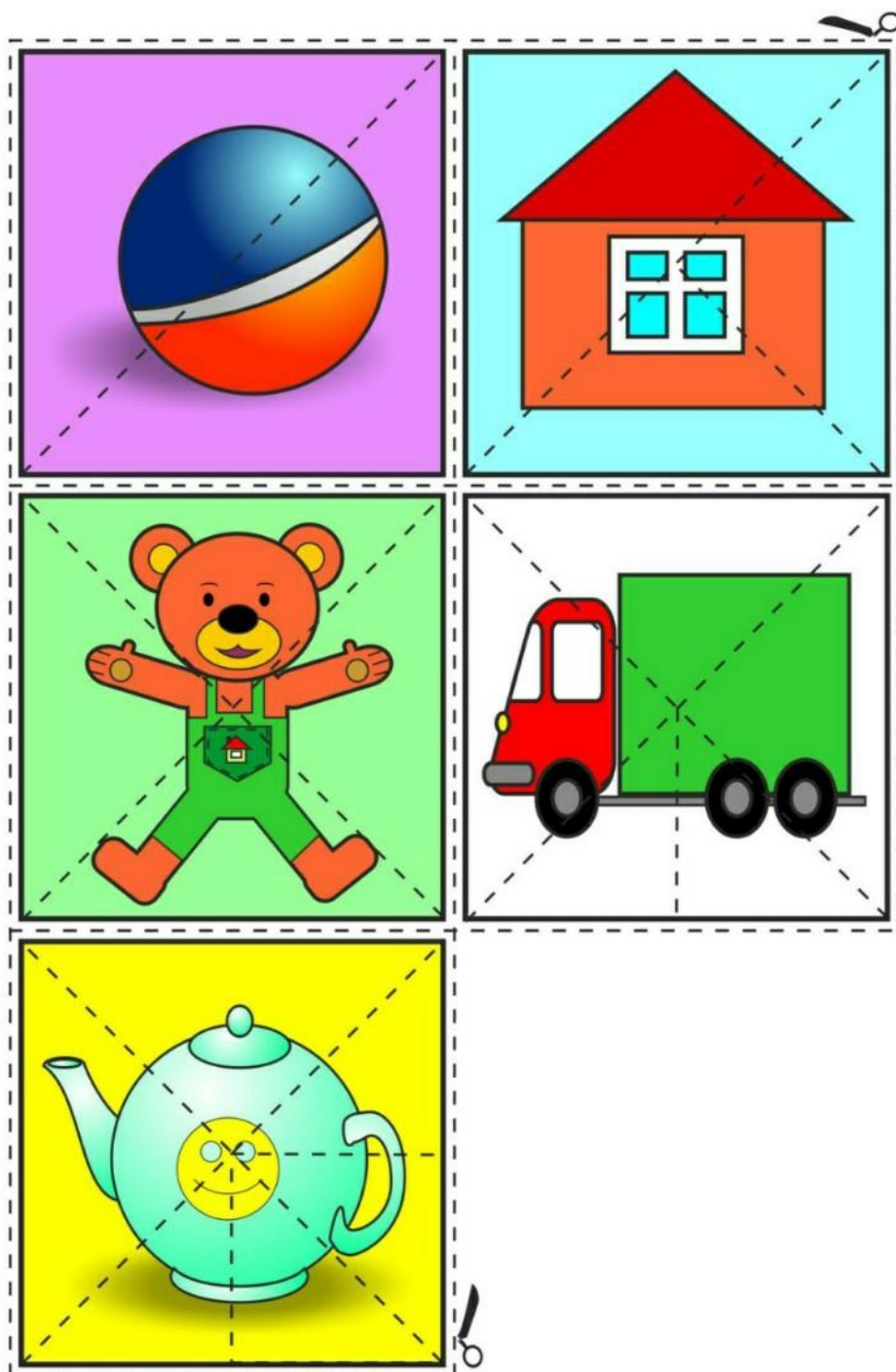
12. Константинова С. А. Внеклассная работа по развитию временных представлений у глубоко умственно отсталых школьников/ С.А. Константинова // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 6 (24). С. 76-81.
13. Зыкова, В. И. Познавательная деятельность учащихся со стойкой неуспеваемостью в условиях работы экспериментальных классов/ В.И.Зыкова // Психологические проблемы школьников. М., 1992. С. 206-253.
14. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько. Мн.: Харвест, 2004. 688 с.
15. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н. Леонтьев – М., Знания. 1981–700 с.
16. Логвиненко, А. Р. Чувственные основы восприятия пространства/ А. Р. Логвиненко. М., 2005. 294 с.
17. Лурия А.Р. Ощущение и восприятие./ А.Р. Лурия - М.: Моск., 1975. 322 с.
18. Маклаков А.Г. Общая психология./ А.Г.Маклаков - СПб., 2001; 274 с.
19. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С.Д. Максименко - К.: Форум, 2002. 193 с.
20. Матвеева, Н. Б. Социальная адаптация учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида / Н.Б. Матвеева, Е.С. Погостина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. №3. С. 47-54.
21. Омельченко М. С. До проблеми корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчої діяльності / М. С. Омельченко // Збірник наукових праць Кам'ян.-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23(1). – С. 287-294.

22. Покаместова О. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе / О.В. Покаместова // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 12 (30). С. 126-127.
23. Попкова М. А. Зависимость семейного воспитания на проявление тревожности у детей младшего школьного возраста / М.А. Попкова // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 4 (22). С. 111-113.
24. Резниченко Н.С. Экспертные нейросетевые системы для диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Н.С. Резниченко // Вестник науки и образования. 2014. № 1 (1). С. 78-79.
25. Романова, Е. С. Экспериментальная психология / Е. С. Романова. СПб.: Питер, 2007. 496 с.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – К. : СПб, 2001, 781 с.
27. Сеченов ИМ. Впечатление и действительность // Избр. филос. и психол. произведения. - М., 1947.
28. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини : підруч. / Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П.. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
29. Скиннер, Р., Клииз, Дж. Жизнь и как в ней выжить / Р. Скиннер, Дж. Клииз. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 368 с.
30. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Ф. Фатихова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.; 65 карт.
31. <https://helpiks.org/6-87610.html>
32. [https://pidruchniki.com/1031020837352/psihologiya/rozvitok\\_spriyumannya\\_ditey](https://pidruchniki.com/1031020837352/psihologiya/rozvitok_spriyumannya_ditey)

33. [https://pidruchniki.com/17230205/psihologiya/spriymannya\\_chasu](https://pidruchniki.com/17230205/psihologiya/spriymannya_chasu)
34. <https://psy.wikireading.ru/15764>
35. <https://psy.wikireading.ru/20600>
36. [https://studbooks.net/903076/psihologiya/vospriyatie\\_prostranstva\\_vremeni](https://studbooks.net/903076/psihologiya/vospriyatie_prostranstva_vremeni)
37. <https://studfile.net/preview/5258402/page:3/>
38. <https://studfile.net/preview/5650128/page:9/>
39. [https://studme.com.ua/18190709/psihologiya/vozzrastnye\\_osobennosti\\_vospriyatiya.htm](https://studme.com.ua/18190709/psihologiya/vozzrastnye_osobennosti_vospriyatiya.htm)
40. <https://students-library.com/library/read/64180-metodiki-issledovania-prostranstvennoj-orientacii-ih-ispolzovanie-pri-differencialno-diagnosticeskom-obsledovanii-detej>
41. <https://www.talanterra.ru/news/doski-segena-metodika-cel-i-instrukciya>
42. <https://works.doklad.ru/view/cwmee1yr35g.html>
43. <https://works.doklad.ru/view/cwmee1yr35g/4.html>
44. <https://works.doklad.ru/view/OGr2SHMMAppg.html>
45. <https://works.doklad.ru/view/R70SEwjDqwQ/2.html>

## ДОДАТКИ

Додаток А

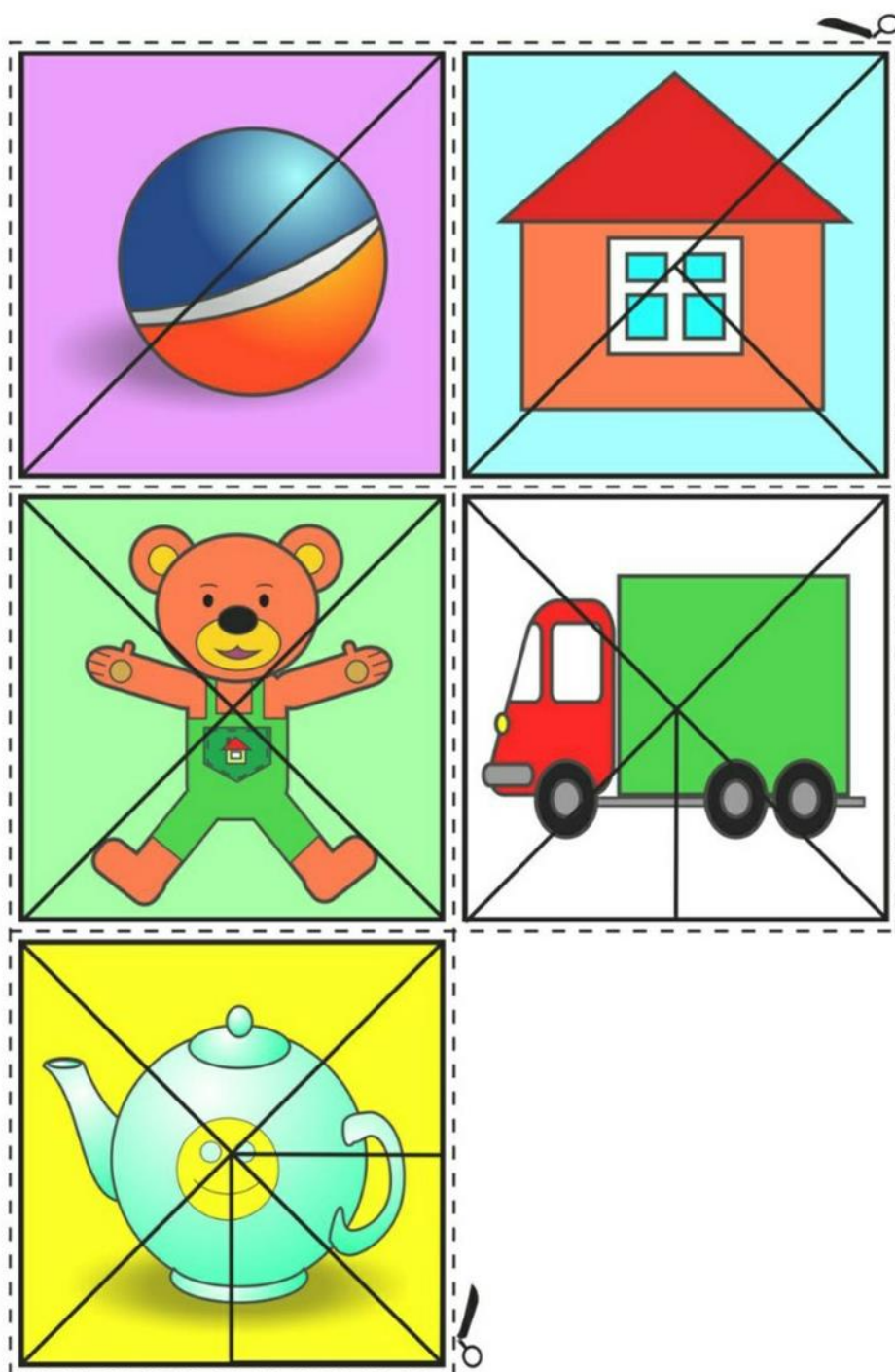


## Додаток Б





## Додаток В



Додаток Г

