

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СЕНСОРНОЇ ТА ПЕРЦЕПТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано особливості сприймання дитини, психологічні та фізіологічні основи її сенсорної і перцептивної діяльності; розглянуто асоціативну та умовно-рефлекторну природу сприйняття, закони розвитку дитячого сприйняття; класифікацію сприйняття як основи сенсорного виховання дитини.

Ключові слова: сенсорне виховання, дитина, перцепція, сприйняття.

Дослідження зарубіжної школи (М. Монтесорі [26], Ф. Фребель [11]), російської та української шкіл (Л. Венгер [4], О. Запорожець [7], Е. Пілюгіна, С. Русова [20], Є. Тихєєва [25], Н. Сакуліна [21], О. Усова [28]) були присвячені питанням сенсорного виховання дітей, що стали основою програмних завдань з розвитку, навчання та виховання на довгі десятиліття.

У 30–50-ті рр. ХХ ст. психологи Б. Ананьєв [1], П. Гальперін [6], О. Запорожець [7], О. Леонтьєв [14], Б. Теплов [24] досліджували проблему розвитку сприйняття суб'єкта залежно від умов і характеру його діяльності, розробляли теоретичні основи сприйняття в контексті практичної та предметної діяльності дитини. Дослідники Б. Ананьєв [1], Л. Венгер [4], П. Зінченко [9], Б. Ломов [15] та інші дійшли висновку, що сприйняття являє собою особливу перцептивну дію суб'єкта, яка спрямована на обстеження сприйманого об'єкта, створення його копії й подоби та в процесі якої включаються психічні функції.

Мета статті – подати історіографічний порівняльний аналіз основних теоретичних положень, наукових шкіл із сенсорного виховання дитини.

Сенсорне виховання дитини безпосередньо пов'язане з її розумовим розвитком. Пам'ять, увага, спостережливість мають сенсорну природу. Соціально-предметне середовище, у якому перебуває дитина, має всі ознаки сенсорності. Вони можуть перебувати поза увагою дитини доти, доки вона не включиться в предметну або продуктивну діяльність. Психологічною й фізіологічною основою цієї діяльності є відчуття та сприйняття дитини. Безпосереднє сприйняття навколишніх предметів становить значний багаж молодшого шкільного віку, на переконання О. Усової [28], тому необхідно детальніше розглянути сутність сприйняття, відчуттів, перцептивних дій дитини.

Однією з характерних особливостей сприйняття дорослої людини є те, що вони осмислені, стійкі, ортоскопічні. Дитині через її вік не властива якісна осмисленість сприйняття навколишнього світу. Осмислене сприйняття дорослої людини є продуктом її онтогенетичного розвитку, а отже, осмисленість не дається від народження [5]. Однак, з іншого боку, відпові-

дно до результатів наукових досліджень, сталість нашого сприйняття виникає завдяки тому, що воно тісно зливається з ейдетичним образом. У процесі розвитку дитини виникає зв'язок функції сприйняття з функціями ейдетичної пам'яті, і тим самим виникає єдине ціле, у складі якого сприйняття діє як його внутрішня частина. Виникнення асоціацій у свідомості дитини – це, перш за все, споконвічна зв'язність сприйняття. Спочатку дитина не розбирається в потоці того, що надходить через її органи (аналізатори). Як зазначає В. Зеньковський [8, с. 85], щоб зробити це, дитина має бути сама активною й вийти з хаосу сприйняття. Таким чином, різні образи, які формуються у свідомості дитини, передбачають її перцептивну активність у предметному середовищі. До простої наявності сприйняття має приєднуватися власна активність дитини. Регуляція всієї активності на ранньому етапі розвитку дитини пов'язана не з вольовими процесами, а з емоційною сферою.

Так, наприклад, пам'ять дитини протягом першого року працює дуже інтенсивно. Спочатку її робота може знайти свій вираз у впізнаванні окремих осіб і предметів. Впізнавання – це найпростіша робота пам'яті, але вона в дитини передбачає цілий комплекс ознак, а не якусь одну. Дитина впізнає дорослу людину, якщо збігається робота зорового, слухового, рухового аналізаторів (до дитини підійшли, взяли на руки, заспівали пісню). Уже на другому місяці життя, як зазначає дослідник В. Штерн [27], дитина починає відрізняти маму від інших саме через комплекс усіх відчуттів, які вона несе із собою.

Отже, одна психічна функція невід'ємна від іншої. Одна функція, як зазначає Л. Виготський [5], працює всередині іншої як її складова. Вони становлять єдину співпрацю, яку можна розділити тільки експериментальним шляхом. Мислення також активно вплітається в сприйняття, так само, як і сприйняття в мислення.

Досліди А. Біне [2] підтвердили один факт: діти не сприймали чорнильну пляму лише як пляму. Її сприйняття було осмисленим, і в ньому вони бачили, наприклад, собаку, корову, хмару. Це свідчило, насамперед, про те, що особистий досвід дитини впливає на функцію сприйняття, а мислення активно вплітається в сприйняття.

На початку розвитку можна констатувати достатню диференціацію окремих психічних функцій, яка із часом стає більш складною та менш диференційованою. Це стосується й сприйняття.

На ранніх етапах розвитку сприйняття безпосередньо пов'язано з моторикою, воно є лише одним із моментів у цілісному сенсомоторному процесі й лише поступово, з роками починає набувати значної самостійності.

Унаслідок складності цього теоретичного питання на певному етапі розвитку дитячої психології та фізіології людини виникли різні наукові течії, які намагалися пояснити природу сприйняття. Різні підходи до його розуміння та становлення як складної психічної функції можна знайти в асоціативній і структурній теорії сприйняття.

Психологи вважають, що в основі асоціативної теорії сприйняття лежить положення про здатність до асоціювання, зв'язування того, що переживається одночасно або в близькій послідовності. Однак, матеріал, який поєднується асоціативними зв'язками, надзвичайно малий у дитини, хоча водночас він накопичується. Від сприйняття окремих відчуттів вона переходить до сприйняття пов'язаних між собою груп відчуттів, потім – до сприйняття пов'язаних між собою окремих предметів і, нарешті, до цілої ситуації. Отже, асоціативна психологія спирається на атомістичне уявлення про те, що вищі процеси складаються шляхом додавання відомих окремих елементів, і завдання дослідження зводилося до того, щоб вищий процес відобразити як суму певних асоціацій.

Розрізнені відчуття (гірке, кисле, солодке, тепло, холод) повторюються в певній комбінації особливо часто, і завдяки цьому виникає сприйняття у власному розумінні цього слова. Отже, виводиться складний психічний процес із суми окремих ізольованих елементів.

Дослідники П. Блонський [3], В. Штерн [27] описували розвиток дитячого сприйняття: дитина сприймає картину, світ як сукупність предметів, далі починає сприймати його як сукупність дій і предметів, що рухаються, а потім намагається збагачувати цю сукупність діючих предметів якостями та властивостями і, нарешті, доходить до сприйняття відомої цілісної картини, яка є для нас аналогом реальної, осмисленої цілісної ситуації, сприйняття цілісної дійсності. Дослідник Л. Виготський [5] із цією позицією не погоджувався й критично ставився до такого розуміння: психічна функція – це шлях від сприйняття окремих предметів до сприйняття окремих дій, потім сприйняття окремих ознак і, нарешті, ціле сприйняття якостей та дій предметів. Учений наполягав на тому, що сприйняття – це цілісний процес, де окремі його частини можуть змінюватися, але характер сприйняття зберігається.

Як зазначає дослідник І. Федоренко [29, с. 25], на початку ХХ ст. існувало протиставлення законів діяльності, адаптивної поведінки й сприйняття. Представники гештальтпсихології тлумачили його як вроджену властивість психологічних сил людини. Іншими словами, сприйняття дорослих людей є загальними закономірностями сприйняття як такого. Ці вроджені властивості психологічних сил людини – пасивний процес без будь-якої взаємодії людини з навколишнім середовищем. Проте, неодноразово обговорювалося питання про те, чи є сприйняття активним процесом, чи воно являє собою дзеркальне, пасивне відображення впливів на органи чуття людини.

У 30-ті рр. ХХ ст. дослідники звертали увагу на те, що сприйняття необхідно розглядати як результат взаємодії людини з навколишнім середовищем. Ці ідеї збігаються з основними положеннями рефлекторної теорії психіки І. Сеченова, що підкреслює роль відповідних орієнтовних реакцій у формуванні актів сприйняття [22].

Дослідник Б. Ананьєв [1] піддає критиці концепції структуралізму й асоціативізму, оскільки вони не шукають умов утворення сприйняття як особливої форми чуттєвого знання.

В основі структурної теорії сприйняття лежить положення про початкову цілісність цієї психічної функції. Але виникають запитання: “У чому тоді полягає процес розвитку дитячого сприйняття, якщо його структурність має спочатку ознаки цілісності; у чому полягає відмінність дитячого сприйняття від дорослого, згідно з положеннями структурної теорії сприйняття?” Мабуть, необхідно звернутися до фізіологічних основ сприйняття, щоб краще зрозуміти його психологічні основи.

Сприйняття, з погляду основних положень теорії І. Павлова, являє собою умовний рефлекс [17]. Це не первинна “безпосередня даність” свідомості, а образ зовнішнього світу, що виникає на вищому щаблі розвитку аналізаторно-синтезуючої діяльності мозку. У ході сприйняття відбувається складний процес не тільки відображення й диференціації подразників, що знаходяться до кори головного мозку, а й зв'язування їх один з одним і з різними видами діяльності організму, тобто відбувається явище коркового синтезу й коркової інтеграції, та, згідно з науковим переконанням дослідника А. Іванова-Смоленського [10], збудження, що виникає під впливом комплексного подразника в декількох рецепторах, передається у відповідні мозкові центри аналізаторів. Одночасне або послідовне збудження цих центрів призводить до утворення тимчасових нервових зв'язків між ними, до складних інтегративних процесів, до яких входить не тільки безпосереднє збудження від комплексних подразників, а й сліди колишніх зв'язків. Тому на рівні сприйняття глибше пізнається світ, ніж на рівні відчуттів. Порівняно з відчуттями, сприйняття – вища форма аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Осмислене сприйняття неможливе без аналізу. Аналіз забезпечує виділення об'єкта сприйняття з-поміж десятка інших, які поруч. Отже, цілісний образ предмета виникає в рефлекторних процесах. Формування чуттєвих образів становить сукупність рефлекторних актів, що послідовно здійснюються і зникаються в єдине ціле. Сприймаючи перший раз незнайомий предмет (наприклад, лимон), дитина відчуває його форму й колір (за участю зорового аналізатора), аромат (за участю нюхового аналізатора), смак (за участю смакового аналізатора). Таким чином, цей предмет (лимон) виступає як складний, комплексний подразник.

Відчуття дитиною форми, кольору, розміру предмета лягло в основу класифікації сприйняття. Це відмінності в роботі аналізаторів, що беруть участь у сприйнятті. Іншими словами, аналізаторна природа психіки є підставою для цієї класифікації. У зв'язку із цим розрізняють зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові сприйняття. Так, наприклад, протягом першого року життя в дитини формуються основи слухового сприйняття, що має значення для мовного й загального психологічного розвитку. Будь-яке сприйняття визначено діяльністю перцептивної системи, тобто не один, а кілька аналізаторів є провідними, інші доповнюють сприйняття предмета або явища. Так, наприклад, дитина слухає дорослого, і в цьому випадку провідним є слуховий аналізатор. Проте, одночасно дитина бачить дорослого, стежить за його роботою, а отже, мобілізується діяльність зорового, рухового та інших аналізаторів.

Отже, фізіологічною основою сприймання є умовно-рефлекторна діяльність внутрішньоаналізаторного та міжаналізаторного комплексу нервових зв'язків, які зумовлюють цілісність і предметність розкритих явищ.

Жоден сенсорний імпульс, жодне подразнення рецептора саме по собі не може однозначно визначити виникнення адекватного образу сприйняття. Тут необхідна корекція, яка виправляє неминучі помилки і приводить копію або модель у відповідність з оригіналом. У ході слухового сприйняття, виокремлюючи одне повідомлення з багатьох, система "вухо-мозок" здійснює випадкову вибірку. Якась частина обраного повідомлення може спершу не сприйматися. Проте потім воно відновлюється мозком. Якщо одне зі слів розмови частково не сприймається, то мозок має почати "пошук", знайти пропущену частину (за допомогою уяви) і відновити її. Якщо пропускається ціле слово, то мозок має знайти в пам'яті таке слово, яке підходило б до інтерпретованого реченням, згідно з А. Маркосяном [16].

В основі сприйняття лежать відчуття, але сприйняття не зводяться до суми відчуттів, це складна діяльність пізнання навколишнього світу, результат одночасної й узгодженої діяльності кількох аналізаторів, яка відбувається за участю асоціативних відділів кори і центрів мови.

Сприйняття людини – не пучок відчуттів, завжди цілісно осмислена структура. Сприймається не форма сама по собі, а предмети, що мають певну форму та значення. Поодинокі речі сприймаються не тільки як поодинокі, але і як представники певного роду об'єктів, включених до системи узагальнених відносин. У результаті, коли ті чи інші предмети відображаються в пам'яті, вони дають початок не мертвим, суто сенсорним образам, а живим осмисленим і завжди узагальненим уявленням.

У будь-якому сприйнятті міститься раціональний елемент, оскільки сприйняття не зводиться до суми потоку відчуттів, а певним чином організовується під впливом попереднього досвіду суб'єкта й того загального інтелектуального контексту, у якому виступають предмети, що сприймаються.

У сприйнятті відображається зв'язок окремих властивостей предмета або явища між собою таким чином, що організм здатний реагувати не тільки на окремі властивості подразника, а й на їх певний зв'язок, співвідношення. Система зв'язків між окремими органами збудження, викликаними частинами складного подразника, відображає стійкий зв'язок властивостей предмета і дає образ предмета або явища як цілого.

Отже, найважливішою характеристикою сприйняття є те, що воно відображає й такі властивості навколишнього світу, для яких немає спеціально пристосованих аналізаторів. Тому під час впливу на дитину певного об'єкта до процесу сприйняття входить увідомлення таких особливостей об'єкта, які йому на цей момент не властиві. Іншими словами, у багатьох випадках до структури сприйняття певного об'єкта входять не тільки відчуття, які викликає дія цього об'єкта на аналізатори, а й усвідомлення деяких його особливостей, що невідчутні на цей момент. Однією їх головних характеристик сприйняття є його предметність. Змістом предметності є віднесення відомостей, одержуваних із зовнішнього світу, до цього світу.

Без такого віднесення сприйняття не може виконувати свою орієнтовну й регуляторну функцію в діяльності людини. Предметність сприйняття формується з розвитком дитини на основі певних системних дій (дотику та руху). Зовнішні рухові дії забезпечують контакт з предметом. Сприйняття дитиною предметів або явищ пов'язане безпосередньо з мисленням, з розумінням головних характеристик предмета. Свідомо сприйняти предмет – це означає подумки назвати його й віднести сприйнятий предмет до певної групи предметів, узагальнити його в слові. При зустрічі з незнайомим предметом дитина намагається вловити схожість зі знайомими об'єктами, віднести його до певної категорії. Отже, сприйняття – це динамічний пошук найкращого тлумачення, пояснення наявних даних. Однак сприйняття предмета або явища залежать не тільки від подразника, а й від самого суб'єкта, що сприймає. Сприймає не ізольоване око, не вухо саме по собі, а конкретна дитина. Отже, у сприйнятті завжди відіграють роль особливості самої дитини, її попередній досвід, ставлення до сприйманого, потреби, інтереси, прагнення, бажання та почуття. Отже, один і той самий предмет, явище окремі діти можуть сприймати на різному рівні узагальнення й розуміння. Сприйняття ніби “відбирає” одні об'єкти й зовсім “не помічає” інші. Результати подальшого мисленнєвого опрацювання (порівняння, узагальнення) залежать від того, що саме “помітила” людина в об'єктах, про що пише дослідник Л. Ітельсон [12]. Людина схильна помічати в речах, перш за все, те, про що вона обізнана, на що спрямована (або скеровується педагогом) її увага, що важливо їй у зв'язку із цілями та завданнями її діяльності.

Перцептивні дії – структурні одиниці процесу сприйняття в дитини. Вони забезпечують свідоме виділення того чи іншого аспекту чуттєво заданої ситуації, а також перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного предметному світу й завданням діяльності. У 1941 р. вперше поняття “перцептивні дії” було введено в науковий обіг О. Запорожцем [7], а в 60-х рр. ХХ ст. поняття сенсорних еталонів як суспільно вироблених засобів здійснення перцептивних дій послужило основою для подальшого циклу психологічних і педагогічних досліджень [19, с. 18]. Генетичний зв'язок перцептивних дій з практичними діями виявляється в їх розгорнутому зовнішньоруховому характері. У рухах руки, яка обмацує предмет, у рухах гортані, у русі очей, що простежують видимий контур, відбувається безперервне порівняння сприйняття з оригіналом, перевірка та корекція способу. Зокрема, П. Гальперінім було встановлено, що перцептивні дії формуються шляхом інтеріоризації зовнішніх орієнтованих дій, але ця інтеріоризація відбувається іншими шляхами, ніж інтеріоризація інтелектуальних дій.

Розвиток перцептивних дій у дитини супроводжується значним скороченням моторних компонентів, і процес сприйняття зовні набуває форми одномоментного акту “бачення”. Ці зміни зумовлені формуванням у дитини розгалужених систем сенсорних еталонів та оперативних одиниць сприйняття, які дають змогу перетворити сприйняття з процесу побудови образу на відносно більш елементарний процес впізнання. Засвоюючи сенсорні

еталони, дитина починає користуватися ними як своєрідними чуттєвими мірками. У результаті зростає як точність, так і довільність сенсорно-перцептивних процесів.

Своєрідність перцептивних дій порівняно з інтелектуальними полягає в тому, що вони оперують не знаками, своєрідними знаряддями психічної діяльності, а образами, які є відображеннями чуттєвих якостей предметів. Однак, виявляються опосередковані зв'язки перцептивних дій та інтелектуальних процесів. Ця залежність вказує на те, що індивід використовує в перцептивній дії певні “мірки”, що змінюються під впливом досвіду й навчання.

Сприйняття дитини – це єдність чуттєвого й логічного. Його зв'язок з мисленням особливо помітний у слуховому та зоровому сприйнятті текстового матеріалу учнями.

Порівняння текстового сприйняття зі сприйняттям простору, часу, форми показує, що необхідно розмежовувати два рівні сприйняття – елементарне сприйняття й розвинуте. Елементарне сприйняття вловлює лише просторово-часовий зв'язок істотних і сигнальних якостей предмета. Розвинуте – конкретніші зв'язки, воно розвивається на основі уявлень і понять.

Утім, рівень змісту сприйняття буде залежати не тільки від об'єкта знань, а й від рівня об'єднання цих знань. Чим більше синтезовані знання людини, тим багатшим буде кожне її сприйняття.

Для сприйняття текстового матеріалу необхідна ще й дія “сприймання”, як стверджує дослідник Н. Тализіна [23]. Визначальними є ті дії, які здійснює учень з матеріалом, що сприймається. Від конкретного змісту цих дій залежить і те, що саме буде учень сприймати в матеріалі. В одному випадку сприйняття може бути обмежене відображенням лише зовнішніх, поверхових зв'язків і відносин, в іншому – воно може бути спрямоване на істотні властивості й відносини. Без певної роботи зі сприйманим матеріалом підручника одні учні використовують при його читанні лише дії на основі сприйняття й навіть не запам'ятовують того, що прочитали, інші, навпаки, запам'ятовують, але не розуміють змісту прочитаного, тобто не отримують закладеної в тексті інформації. І лише той, хто застосовує відповідні дії мислення, отримує саме ту інформацію, яку хотів передати їм автор підручника.

У складному процесі засвоєння знань велику роль відіграє сприйняття досліджуваних предметів, явищ, процесів реальної дійсності. У ході активної діяльності при сприйнятті навчального матеріалу учні набувають конкретних уявлень образів предметів, що вивчаються, явищ, уточнюють і перебудовують несхожі з наявних.

У шкільній практиці, як зазначає І. Федоренко [29, с. 38], вчителі акцентують свою увагу на забезпеченні усвідомлення учнями знань. Це, звичайно, важливо, однак для того, щоб знання були усвідомленими, перш за все, необхідно, щоб уявлення, сформовані на основі сприйняття, були адекватними досліджуваним явищам, процесам, об'єктам. Отже, слід забезпечити глибоке й усебічне сприйняття досліджуваних понять і явищ, а для цього потрібна активна пізнавальна діяльність учнів.

Добре засвоєні, свіжі знання ніби мають здатність “приваблювати” до себе нові знання. Особливо активним буде сприйняття, якщо раніше вивчене явище є базисом, підґрунтям для освоєння нового, а нове виявляється логічним продовженням вивченого.

У підготовці учнів до активного сприйняття нових знань при цілеспрямованому навчанні перед ними необхідно ставити завдання діяльності, засобом вирішення яких мають бути передані знання та вміння. Однак, якщо передані знання не слугують досягненню якої-небудь мети, задоволенню якоїсь потреби, то вони не будуть прийняті людиною.

Отже, в учнів спочатку необхідно викликати відповідну потребу, засобом задоволення якої і мають бути запропоновані знання.

Нерозуміння, незнання відбувається не тому, що свідомість дитини “нейтральна” при сприйнятті нового, і це сприйняття відбувається під значним впливом знань, сформованих у колишньому особистому досвіді дитини. Якщо цей досвід за своїм змістом відповідає суттєвим ознакам явищ, то ми маємо справу з тим, що прийнято називати “розумінням”. У протилежному разі ми стикаємось з різними рівнями “нерозуміння” (або, точніше, помилкового розуміння). У такому випадку минулий досвід гальмує утворення нових асоціацій. Однак, усі ті знання, які виникають на основі відповідності особистому досвіду учнів, засвоюються швидко й набувають особливої міцності та стійкості. Чим дужче “підкріплюється” цей досвід умовами життя, умовами навчання, тим цікавішим видається учням щось нове, тим більшою буде потреба в засвоєнні нових знань. Нові знання не “додаються” до старих, а “вплітаються” в них, хоча часто й суперечать їм.

На думку О. Кабанової-Меллер, сприйняття залежить від трьох головних чинників: а) будова самого об’єкта (які ознаки в ньому найбільш яскраво виражені); б) особистий досвід суб’єкта (які ознаки найбільш знайомі); в) методика навчання (які ознаки виділяє, підкреслює вчитель або які представлені в підручнику [13]).

Дидактичний навчальний матеріал у початковій школі необхідно подавати у вигляді текстової інформації, яка має зв’язки зі сприйняттям, дією, мисленням і пам’яттю.

У процесі безпосереднього сприйняття в більшості випадків дітям доступні лише зовнішні зв’язки, властивості явищ. Сутність кожного явища, як правило, прихована, оскільки воно не збігається із сутністю. Факт незбігу сутності та явища зумовлює необхідність глибшого пізнання, розвиток активності суб’єкта, який пізнає, для виявлення прихованої за явищами сутності.

Висновки. Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок, що розвиток дитячого сприйняття має бути правильно організований дорослою людиною на основі освоєння дітьми сенсорних еталонів та перцептивних дій. Від способів обстежуваної діяльності навколишніх предметів залежить структура їх образів та особливості їх функціонування. Чим універсальніші функціональні можливості сформованого образу, тим більшу роль він може відіграти в успішному навчанні молодшого школяра в початковій школі.

Завдання полягає в тому, щоб видимий рух, який лише виступає в явищі, звести до дійсного внутрішнього руху (К. Маркс). Рух пізнання від явища до сутності відбувається в процесі взаємозалежної роботи органів чуття й розуму суб'єкта. Чуттєві дані опрацьовуються людським мисленням. Ця взаємопов'язана робота органів чуття та розуму завжди здійснюється на основі перцептивної, практичної, орієнтовно-дослідної діяльності, що забезпечує активне відображення дійсності суб'єктом пізнання.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – 254 с.
2. Бине А. Измерение умственных способностей / А. Бине. – Москва : Союз, 1998.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 548 с.
4. Венгер Л. Психологическая характеристика ребенка / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 5. – С. 40–43.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1956. – 263 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : Педагогика, 1976. – 334 с.
7. Запорожец А. В. Формирование восприятия у дошкольников / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1968.
8. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 344 с.
9. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – Москва : Просвещение, 1961. – 200 с.
10. Иванов-Смоленский А. Г. Очерки экспериментального исследования высшей нервной деятельности человека (в возрастном аспекте) / А. Г. Иванов-Смоленский. – Москва : Медицина, 1971.
11. История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. “Дошкольная педагогика и психология” / сост. Н. Б. Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – Москва : Просвещение, 1986. – С. 207–240.
12. Ительсон Л. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособ. / Л. Н. Ительсон. – Минск : Харвест : АСТ, 2000. – 896 с.
13. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва : Просвещение, 1968. – 288 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984.
16. Маркосян А. Вопросы возрастной физиологии / А. Маркосян. – Москва : Просвещение, 1974.
17. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И. П. Павлов. – Москва : Учпедгиз, 1950. – 264 с.
18. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет : метод. матер. / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 116 с.
19. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера ; науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 224 с.
20. Русова С. Теория и практика дошкольного воспитания / С. Русова. – Прага, 1924.

21. Саккулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н. П. Саккулина, Т. С. Комарова. – Москва : Просвещение, 1973.
22. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. – Москва : АН СССР, 1952. – Т. 1.
23. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : МГУ, 1975. – 343 с.
24. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
25. Тихеева Е. И. Давай читать : пособие по обучению грамоте в дошкольных учреждениях и нулевых группах / Е. И. Тихеева. – Москва ; Ленинград : Госиздат, 1930.
26. Тихеева Е. И. Дома ребенка Монтессори в Риме, их теория и практика. По личным впечатлениям / Е. И. Тихеева. – Петроград, 1915. – 71 с.
27. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – Москва : Наука, 1998. – 335 с.
28. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.
29. Федоренко И. Т. Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний : дис. ... д-ра пед. наук / И. Т. Федоренко. – Киев, 1976. – 380 с.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2014.

Фунтикова О. А. Педагогический анализ сенсорной и перцептивной активности младшего школьника: исторический аспект

В статье проанализированы особенности восприятия ребенка, психологические и физиологические основы его сенсорной и перцептивной деятельности; рассмотрены ассоциативная и условно-рефлекторная природа восприятия, законы развития детского восприятия, классификация восприятий как основы сенсорного воспитания ребенка.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, ребенок, перцепция, восприятие.

Funtikova O. Pedagogical Analysis of Sensory and Perceptual Activity of Younger Schoolchild: Historical Aspects

This article presents a historical and theoretical aspects of sensory education of a child, which are directly connected with the development of his memory, attention, observation, and visual-motor and visual-figurative thinking. A child may not notice and not distinguish sensory attributes of the surrounding objects, but as long as he was not involved in perceptual, substantive or productive activities. Psychological and physiological basis of these activities is the feeling and perception of a child. Direct perception of the surroundings is a significant baggage of primary school age, which contributes to successful learning in elementary school.

The paper theoretically analyzes the features of the child's perception, psychological and physiological bases of this; considered associative and conditioned reflexive nature of perception; laws of development of the child's perception; perceptions as a basis for the classification of sensory education of the child.

The article is characterized by perceptions of objectivity, through the examination of objects by using perceptual actions of the child. Perceptual actions of the child are the structural units of the process of perception. They (the perceptual actions) provide a conscious selection of sensual side of the object, which helps to convert sensory information about the subject and leads to the construction of the image in the mind of a child.

Key words: sensory education, child, perception, reception.