

Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр  
Российской академии образования (РАО)

Е. А. Василенко

ПРОЦЕССЫ ЧУВСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ  
И РАБОТА ПЕДАГОГА ПО ИХ РАЗВИТИЮ  
У ДЕТЕЙ

Учебно-методическое пособие

Челябинск

2022

УДК 371.015(021)

ББК 88.840я73

В19

Рецензенты:

канд. психол. наук, доцент Е. А. Селиванова;

канд. пед. наук, доцент Ю. В. Гольцева

**Василенко, Елена Анатольевна**

В19    Процессы чувственного познания и работа педагога по их развитию у детей : учебно-методическое пособие / Е. А. Василенко. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 124 с. : ил.

ISBN 978-5-907538-22-1

Пособие адресовано студентам-бакалаврам, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Цель пособия – помочь студентам в подготовке к практическим занятиям и выполнению самостоятельной работы по теме «Сенсорно-перцептивные процессы». В пособии представлены как теоретические материалы, так и рекомендации для будущих педагогов по организации педагогической работы, направленной на развитие процессов чувственного познания мира у детей и подростков. В приложении представлен комплекс дидактических и развивающих игр, которые может использовать педагог для развития ощущения, восприятия, представлений.

УДК 371.015(021)

ББК 88.840я73

ISBN 978-5-907538-22-1

© Василенко Е. А., 2022

© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2022

## Содержание

<i>Пояснительная записка</i> .....	6
.....	
<b>1 Ощущение</b> .....	7
.....	
<b>1.1 Ощущение как психический процесс</b> .....	7
.....	
<b>1.2 Возникновение и развитие чувствительности</b> .....	10
.....	
<b>1.3 Активность ощущений. Ощущение и движение</b> .....	13
.....	
<b>1.4 Рефлекторная теория ощущений.</b> Физиологическая основа ощущений .....	16
.....	
<b>1.5 Свойства ощущений</b> .....	19
.....	
<b>1.6 Классификации ощущений</b> .....	21
.....	
<b>1.7 Закономерности ощущений</b> .....	24
.....	
<b>2 Восприятие</b> .....	35
.....	
<b>2.1 Восприятие и его свойства</b> .....	35
.....	
<b>2.2 Теории восприятия</b> .....	40
.....	
<b>2.3 Закономерности восприятия</b> .....	49
.....	

<b>2.4 Восприятие пространства</b> .....	57
.....	
<b>3 Представление</b> .....	65
.....	
<b>3.1 Представление как психический процесс</b> .....	65
.....	
<b>3.2 Свойства представлений</b> .....	67
.....	
<b>3.3 Виды представлений</b> .....	69
.....	
<b>4 Работа педагога по развитию процессов чувственного познания у детей и подростков</b> .....	72
.....	
<b>4.1 Развитие сенсорных эталонов и восприятия у детей в дошкольном возраст</b> .....	72
.....	
<b>4.2 Развитие восприятия пространства и пространственных представлений у детей и подростков.....</b>	75
.....	
<b>4.3 Развитие эстетического восприятия и эстетических представлений у детей и подростков</b> .....	83
.....	
<b>4.4 Развитие художественного восприятия и художественных представлений у детей и подростков</b> .....	87
.....	
<b>4.5 Развитие деятельности наблюдения у детей и подростков</b> .....	99
.....	

<i>Список литературы</i> .....	105
.....	
<i>Приложения</i> .....	108
.....	
<i>Приложение А «Игры и упражнения, направленные на развитие ощущения и восприятия у детей»</i> .....	108
.....	
<i>Приложение Б «Игры и упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия»</i> .....	122
.....	

## Пояснительная записка

Процессы чувственного познания являются одним из важнейших компонентов познавательной деятельности человека, ведь именно благодаря им информация об окружающем мире входит в человеческую психику. Обычно считается, что развивать процессы чувственного познания у ребенка нужно в раннем детстве и дошкольном возрасте. Однако, это не так. Ощущение, восприятие, представление способны развиваться у человека в течение всей жизни, а сложные виды восприятия и представления (наблюдение, эстетическое и художественное восприятие, социальная перцепция, профессиональное восприятие, эстетические и абстрактные представления) вообще формируются довольно поздно.

Особенно велика роль школьного образования в формировании и развитии восприятия и представлений у детей. Умение видеть, слышать, воспринимать не приходит само, его нужно целенаправленно формировать. Однако, большинство педагогов свою развивающую деятельность связывают, в основном, с развитием различных видов мышления, памяти, воображения, полагая, что задача развития сенсорно-перцептивных процессов является прерогативой дошкольных образовательных учреждений.

Настоящее пособие адресовано будущим педагогам, в нем подобраны материалы, помогающие студенту лучше понять функционирование и законы развития сенсорно-перцептивных процессов, методы их актуализации и развития на уроке и во внеурочной работе.

В Приложении представлены упражнения, игры, направленные на развитие процессов чувственного познания у детей.

# 1 Ощущение

## 1.1 Ощущение как психический процесс

**Ощущение** – простейший психический процесс отражения отдельных свойств предметов при их непосредственном действии на органы чувств. В западной психологии для обозначения ощущений используется латинский термин «*сенсорика*».

Большинство отечественных авторов считают, что ощущение является элементарной формой психического отражения, что оно представляет собой продукт переработки в ЦНС действия раздражителей из внешней среды.

Л. М. Веккер писал, что именно ощущение находится непосредственно над порогом, разделяющим нервные явления, связанные с раздражимостью живой материи, и психические явления, связанные с формированием субъективного образа мира у живых существ [6].

Порог между нервными и психическими явлениями уловить нелегко. Кто же обладает психикой и в чем состоят ее первые проявления? В истории науки были высказаны различные точки зрения.

Первой можно считать позицию, согласно которой психикой как субъективным миром сознания обладает только человек. Так, французский философ и естествоиспытатель Рене Декарт считал, что животные – это живые машины. Их тело подобно автомату, действующему на основе рефлексов, т.е. реакций на внешние стимулы. И только у человека есть душа – особая субстанция, состоящая из явлений сознания и способная мыслить. Декарту принадлежит фраза, отражающая специфику именно человеческого существования: «Мыслю, следовательно, существую». По его мнению, душа и тело работают

синхронно благодаря особому посреднику – шишковидной железе (эпифизу), в которой находится некто (гомункулус), расшифровывающий поступающую из внешнего мира информацию. Дуализм Декарта разделяли Г. Лейбниц, а также выдающиеся физиологи XX века – Ч. Шеррингтон, У. Пенфилд, Дж. Экклс, изучавшие деятельность нервной системы.

Второй можно считать позицию, согласно которой вся материя является одушевленной (панпсихизм). Ее сторонниками являлись философы и естествоиспытатели – Б. Спиноза, Г. Фехнер и др.

Третьей можно считать позицию о том, что не вся, а только живая материя обладает психикой (биопсихизм). Такой точки зрения придерживались Т. Гоббс, К. Бернар, В. Вундт.

Согласно четвертой позиции организмы, психикой обладают не все живые организмы, а только обладающие нервной системой (нейропсихизм). Эту позицию разделяли Ч. Дарвин, Г. Спенсер.

Пятая позиция состоит в том, что психикой обладают не все живые организмы, а лишь определенные, поведение которых соответствует определенному критерию. Тогда встает вопрос о критериях наличия психики. Например, им может являться подвижность, способность животного к защитным движениям. Эту мысль сформулировал английский ученый Р. Йеркс. Французский исследователь Бон полагал, что таким критерием может служить наличие способности сохранять и использовать опыт, т.е. наличие элементарной памяти.

Шестая позиция была сформулирована российским ученым А. Н. Леонтьевым. Она состоит в том, что наиболее надежным критерием наличия психики как субъективного отражения внешнего мира можно считать наличие чувствительности, а не только раздражимости, свойственной всем живым существам [12].



**Раздражимость** – способность живых организмов отвечать на биологически значимые (жизненно важные) для них воздействия, раздражители. Например, простейшие втягивают отростки, если в питательной среде появляется кислота, а растение поворачивается к солнечному свету. Кислота и свет – биологически значимые для живого существа факторы и реагирование на них еще не говорит о наличии у живых существ субъективного образа внешнего мира.

**Чувствительность** – способность к ощущению, к субъективному отражению свойств объектов. Что может свидетельствовать о ее наличии? А. Н. Леонтьев считал, что таким свидетельством может служить способность живых организмов воспринимать раздражители, не являющиеся биологически значимыми, но обладающие сигнальной функцией по отношению к раздражениям, имеющим прямое биологическое значение. Например, звук не является биологически значимым для большинства земных существ, но многие из них способны реагировать на него как на сигнал (об опасности, о наличии источника питания и пр.). Если живое существо реагирует на звук, значит, оно слышит, обладает слуховой чувствительностью, создает образ мира, в котором у объектов есть звуковые характеристики.

Изменение формы растения, которое как бы двигается к свету (тропизм) не есть проявление чувствительности, поскольку эта непосредственная реакция на биологически значимый (значимый для его сохранения) раздражитель. Совсем другое дело движение цапли, реагирующей на шорох в камыше, производимый лягушкой. Шорох сам по себе не может удовлетворить непосредственную биологическую потребность жабы в пище. Но он сигнализирует о ней. Восприятие такого сигнала и есть проявление и критерий наличия чувствительности. В процессе эволюции живых организмов чувствительность возникает очень рано.

## 1.2 Возникновение и развитие чувствительности

Возникновение ощущений у живых существ носило адаптивный характер, позволяло выделить полезные и вредные раздражители. Одним из самых древних видов чувствительности является **протопатическая чувствительность**, позволяющая отражать повреждения кожи и внутренних органов. В начале нашего столетия английский невропатолог Г. Хэд предположил, что болевые нервные волокна, идущие от кожи в центральную нервную систему, несут ощущения разного характера и оттенка. В течение ряда лет Г. Хэд изучал болевую чувствительность у своих многочисленных пациентов и все больше и больше убеждался в том, что существует двойная болевая сигнализация. Но больные, которых исследовал Хэд, далеко не всегда были заинтересованы в правильном диагнозе, во многих случаях такое исследование было связано с потерей заработка, переводом на другую работу и т.д. Наконец, далеко не каждый умеет рассказать о своих ощущениях, быть беспристрастным свидетелем того, что происходит в его организме. Тогда Хэд решил поставить эксперимент на себе самом. Он предложил хирургам перерезать у него чувствительный нерв, расположенный на наружной поверхности предплечья. Эта операция была произведена 25 апреля 1903 г. Нерв был перерезан и тотчас же сшит тонкой шелковинкой.

Совершенно естественно, что область кожи, которая посылала по этому нерву свои сигналы в центральную нервную систему, лишилась связи и перестала реагировать на внешние раздражения. Наступила потеря болевой чувствительности. Строго очерченный участок кожи перестал отвечать на раздражения. Передача ощущения от кожных рецепторов в нервные клетки спинного и головного мозга была блокирована. Между концами перерезанного нерва находилась шелковинка, которая, как известно, «лишена возможности» передавать раз-

дражения. Постепенно, очень медленно, в течение многих недель и месяцев восстанавливалась проводимость нерва. Через 8—10 недель после операции Хэд обнаружил совершенно своеобразное и довольно неожиданное явление. Легкий укол в недавно еще совсем безболезненную область стал вызывать у него чувство мучительной, почти невыносимой боли. В этом ощущении была одна совершенно непонятная особенность — его нельзя было локализовать, т.е. нельзя было точно установить, откуда оно идет, где расположена исходная точка, откуда начинается и куда распространяется боль. Это болевое ощущение, появляющееся при восстановлении проводимости в нерве, Хэд назвал **протопатической чувствительностью**. Под этим названием мы понимаем в настоящее время первичную основную (и в достаточной степени грубую) чувствительность. В ней нет тонкости и специфичности, она не различает отдельных раздражений, не дает точного, связанного с определенным участком восприятия. Она не локализована. Нервные волокна, по которым протопатическая чувствительность достигает центральной нервной системы, передают только грубые болевые раздражения. Проходили века и тысячелетия. Совершенствовался животный организм. Возникали новые виды живых существ. И, наряду с протопатической чувствительностью начал развиваться другой вид более тонкой чувствительности, так называемой чувствительности **эпикритической**.

В опыте Хэда эпикритическая чувствительность начала появляться только через полтора-два года после перерезки нерва. К этому времени Хэд начал различать слабые прикосновения, небольшие колебания температуры в пределах 3—4°, незначительные раздражения кисточкой, волокном, ватным тампончиком. Он уже мог точно определить, откуда идет ощущение, умел его локализовать. Закрыв глаза, Хэд точно указывал, в какой точке нанесен укол, где он ощущает боль, а где — легкое прикосновение. Впрочем, полное восстановление наступило только через пять лет.

Сенсорные возможности живых существ развивались в ходе эволюции. На *стадии элементарной чувствительности* животное реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира и его поведение определяется врожденными инстинктами (питания, самосохранения, размножения и т. п.). К числу таких животных относятся жгутиковые, губки, простейшие, кишечнополостные, многоклеточные беспозвоночные и некоторые виды позвоночных). У них преобладает *протопатическая чувствительность*, а основные анализаторы являются *контактными*, т.е. они отражают только те раздражители, которые вызываются приложением воздействия непосредственно к поверхности тела.

Дальнейшее развитие сенсорики связано с развитием *эпикритической чувствительности* и особенно – с развитием *дистантных анализаторов*. Именно они являются ведущими у животных, находящихся на стадии перцептивной психики или на стадии интеллекта.

У человека сенсорная система сформировалась как результат образа жизни первобытных предков человека и в результате адаптации к условиям обитания. Как показал Б. Г. Ананьев, *ядром сенсорной организации* являются группы анализаторов, свойственные данной среде обитания. Так, обитавшие в *густых лесах* предки человека не нуждались в высокой зрительной чувствительности на больших расстояниях, и зрительная система человека использует механизмы, обеспечивающие качественный результат в пределах нескольких десятков метров (конвергенция зрительных осей, аккомодация хрусталика). Б. Г. Ананьев выделил следующие факторы, повлиявшие на формирование сенсорной организации человека:

- 1) непосредственное влияние трудовой деятельности людей на повышение чувствительности (сенсбилизацию) тех анализаторных систем, которые включены в акт труда;

2) прогрессивное развитие орудий труда, технических средств, расширяющих поле чувственного познания, опосредствующих развитие и соответствующих видов чувствительности;

3) обратное влияние логического мышления, имеющее своим источником чувственное познание, на совершенствование способов этого познания [1].

В процессе воздействия человека на природу изменилась и его сенсорная организация: следствиями труда явился переход к прямохождению, вертикальному положению тела и специализации конечностей. Это привело к сенсорным новообразованиям вестибулярных и кинестетических функций. Вертикальное положение тела повлияло на строение поля зрения человека, изменило объем и направление обзриваемой среды.

Преобразование двигательного аппарата и двигательного анализатора также внесло изменения в сенсорную организацию человека. Именно с деятельностью рук связаны изменения всей сенсорной организации человека, т.к. рука – это комплекс рецепторов, образующих активное осязание (тактильная рецепция, кинестезия, терморепепция кожи). С речью качественно преобразовался слух. Речевой слух – новая форма слуховой рецепции.

С изменением пищевого объема и вкусовой сигнализации изменилась и хеморецепция всей кожи человеческого тела, температурная и болевая чувствительность.

### **1.3 Активность ощущений. Ощущение и движение**

Ученые XVII-XVIII вв. полагали, что ощущение есть пассивный процесс, возникающий в результате воздействия раздражителя на орган чувств (рецептор). Такие теории принято называть рецепторными.

Однако более поздние исследования показали, что ощущения представляют собой результат активного познания мира живым существом.

К одним из самых древних видов дистантных ощущений, по мнению Л. М. Веккера, относятся ощущения, связанные с отражением **траектории движения объектов** в окружающем мире. Фасеточные глаза насекомых работают эффективно только при воздействии движущихся раздражителей. Это характерно и для земноводных, например, лягушка может умереть от голода среди неподвижных насекомых, хотя именно они являются для нее пищей [6]. Отражение траектории движения объектов вокруг себя и было первым этапом в развитии способности живых существ отражать внешний мир. По мнению Б. Г. Ананьева, движение объектов и для новорожденного человеческого существа является первичным источником сенсорного развития [2].

Ощущения человека и впоследствии *тесно связаны с движениями*. Человек всегда разворачивается к источникам воздействия, в ту сторону, откуда действует раздражитель. При осязании именно ощупывание позволяет собрать сенсорную информацию. Именно движение объектов позволяет создать ощущение их трехмерности; это показал эксперимент Уоллаха и О'Коннела, в котором происходило вращение объектов с определенной скоростью.

Если говорить о зрительных ощущениях, то глаза человека при нормальном функционировании постоянно находятся в движении: это и саккадические движения (небольшие скачки, 4-5 раз в секунду), и медленный дрейф, и очень быстрые и мелкие движения (30-70 раз в секунду). Проведенные опыты с заморозкой глазных мышц показали, что видимые образы быстро исчезают. В опыте Ярбуса прикрепленная к роговице присоска, движущаяся вместе с глазом и, следовательно, не движущаяся относительно него самого, уже через несколько секунд становится неразличимой.

Еще И. М. Сеченов указывал на то, что для зрительного восприятия предмета необходимо, чтобы глаз «ощупал» его. В последнее время было установлено, что каждое зрительное восприятие действительно осуществляется при активном участии движений глаз, которые иногда носят характер крупных «ощупывающих» движений, а иногда принимают вид микро-движений глаз.

В значении движения глаз для возникновения зрительных ощущений может убедиться каждый с помощью «зеркальной сюиты Питера Седжли». Речь идет о рисунке с концентрическими разноцветными кругами, в центре которых находится точка. Попробуйте зафиксировать взгляд на этой центральной точке и не передвигать его. Если вы этого добьетесь, то скоро самый широкий из кругов станет неразличимым, затем более узкий, затем еще более узкий. Если у вас хватит выдержки совсем не передвигать взор, то вскоре вы будете видеть только центральную точку.

Слуховое ощущение протекает при ближайшем участии двигательных компонентов как в самом слуховом аппарате, так и в связанном с ним голосовом аппарате. Известно, что для уточнения звука необходимо пропеть его, и только в этом случае звук будет достаточно четко отделен от близких к нему звучаний.

Все это показывает, что *ощущения вовсе не являются пассивными процессами, что они носят активный характер* и участие двигательных компонентов в ощущении может осуществляться на разном уровне, протекая иногда как *элементарный рефлекторный процесс* (например, при сокращении сосудов или мышечных напряжениях, возникающих в ответ на каждое ощущаемое раздражение), а иногда как сложный процесс *активной рецепторной деятельности* (например, при активном ощупывании предмета или разглядывании сложного изображения).

## 1.4 Рефлекторная теория ощущений. Физиологическая основа ощущений

Мысли о рефлекторной природе сенсорного процесса были высказаны еще в XVII веке. В работах Рене Декарта было создано представление о закономерном ответе организма на внешние воздействия. Дуга нервных волокон, ведущая от органов чувств к мозгу – это и есть рефлекторная дуга, хотя Р. Декарт и не использовал понятие рефлекса. Если уколоть лапку лягушки иглой, она дернется. Благодаря такому ответу живое существо охраняет себя, хотя, по мнению самого Декарта, такой ответ связан с раздражимостью и не обязательно свидетельствует о наличии психики как субъективного отражения реальности.

Позднее было создано представление уже не о дуге, а о рефлекторном кольце, в котором имеется и обратный ответ – от мозга к органам движения. Ужу в конце XVIII века в работах английского ученого Дэвида Гартли рефлекс рассматривался как цепь органов и нервных волокон от органов чувств к мозгу и обратно – к рецепторам и мышцам.

Позднее развитие рефлекторной теории психики в целом и сенсорного процесса в частности связано с именами русских ученых И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Иван Михайлович Сеченов считал, что рефлекс – это взаимодействие с отображаемым объектом. При этом рецептор (орган чувств) неотделим от раздражителя, подстраивается к нему, к лучшему приему воздействия раздражителя. Психическое же отражение происходит во внутримозговом звене. Ощущение как психический феномен выполняет сигнальную функцию по отношению к исполнительскому, двигательному звену.

Анатомо-физиологическим механизмом ощущений является *анализатор*. В современной физиологии его часто называют *сенсорной системой*. *Сенсорные системы* – это



совокупность сенсорных рецепторов, специализированных вспомогательных аппаратов, многочисленных нейронов мозга, которые участвуют в обработке информации о сигналах внешнего или внутреннего мира, на основе которых формируются ощущения и восприятия [19, с. 163].

**Строение анализатора.** Все анализаторы состоят из следующих отделов:

- периферического отдела (орган чувств),
- афферентного отдела (афферентные нервные волокна, по которым возбуждение передается в центральный отдел анализатора),
- центрального отдела (участки мозга, участвующие в обработке сенсорной информации).
- эфферентного отдела (эфферентные волокна, по которым происходит передача ответной реакции к органам движения и периферической части анализатора) [19].

Предметы, воздействуя своими физическими свойствами на органы чувств, вызывают в окончаниях чувствительных нервов – рецепторов нервный процесс возбуждения. По **афферентным** проводящим нервным путям он передается в мозг, где в специальных клетках, составляющих корковую часть анализатора, возникает возбуждение, результатом которого является возникновение субъективного явления – ощущения. Человек осознает что-то, что на него воздействует, отражает качество предметов и явлений. По **эфферентным** проводящим путям нервные импульсы передаются как к органам движения, так и к самим рецепторам, регулируя их чувствительность. Если информация от данного органа чувств важна, то его чувствительность повышается, если же нет – снижается, вплоть до полного исчезновения ощущения. Так, человек не ощущает надетой на него одежды, поскольку эта информация не является важной и не должна занимать информационные возможности мозга. В отсутствие эффе-

рентного контроля зрительная информация могла бы очень скоро насытить все информационные резервы мозга. В целом, подсчитано, что из окружающей среды в мозг поступает до  $10^9$  бит информации в секунду, но благодаря селекции в анализаторных системах лишь  $10^7$  бит достигает коры мозга [19, с. 169]. Благодаря обратной связи между рецептором и центральным отделом анализатора, мозг регулирует деятельность внутренних органов и органов движения.

Какова *чувствительность сенсорных систем* человека? Она очень высока. Одиночный фоторецептор (чувствительные клетки, из которых состоит сетчатка глаза) способен возбудиться 1 квантом света, слуховой рецептор – колебаниями с амплитудой, равной 0,1 диаметра атома водорода, а обонятельный – 1-2 молекулами пахучего вещества [19, с. 165].

Можно добавить также, *что кодирование и обработка информации в сенсорных системах* отличается такими чертами, как :

– *кодирование с использованием множества кодов*. Кодирование происходит с помощью нервных импульсов различных по амплитуде, длительности, а также с использованием пачек импульсов с различным рисунком.

– *многоканальность* – наличие параллельных путей передачи информации. Часть информации идет прямо в специфические зоны коры, предназначенные для приема информации именно от данного рецептора (слуховая, зрительная кора и т.д.), часть информации поступает в ассоциативные зоны коры, куда сходится информация от разных органов чувств, часть информации проходит через таламус – небольшой орган в подкорковой части мозга, часть – через ретикулярную формацию в стволовой части мозга, которая активизирует мозг. Наличие стольких параллельных линий обеспечивает высокую точность и надежность передачи информации.

– **многоуровневость** – наличие нескольких уровней обработки информации. Уже в тех нейронах, которые передают информацию к таламусу, идет переработка информации. Таламус – сенсорный коллектор, от которого нервная импульсация идет далее – к первичным, а потом ко вторичным проекционным зонам коры, затем к ассоциативным зонам коры. Но часть информации направляется не только к проекционным ядрам таламуса, но и к его ассоциативным ядрам. Здесь происходит межсенсорная, кросскроссmodalная интеграция, т.е. комплексная обработка информации, а уже в таком виде она передается в ассоциативные зоны коры, где она соединяется с информацией из проективных зон коры. В коре происходит возбуждение нейронов-детекторов и сопоставление полученной информации с информацией, хранящейся в структурах памяти. Затем правое полушарие создает целостный образ, а левое – подвергает тончайшему анализу с использованием операций мышления.

– значительная часть сенсорной информации **обрабатывается неосознанно**, но используется для принятия решений. Так, в 1944 г. был проведен эксперимент с опознанием различных слов при очень быстром предъявлении. Оказалось, что опознание слов, связанных с эмоционально неприятными стимулами, происходит реже, человек их часто не замечает, не осознает, но кожно-гальваническая реакция, происходящая при эмоциональном реагировании, имеет место [19, с. 171].

## 1.5 Свойства ощущений

Среди общих свойств ощущений выделяю обычно модальность, интенсивность, длительность и пространственную локализацию.

1. **Модальность (качество)** — это свойство, характеризующее основную информацию, отображаемую данным ощущение-

нием, отличающую его от других видов ощущений и варьирующую в пределах данного вида ощущений. Например, вкусовые ощущения предоставляют информацию о некоторых химических характеристиках предмета: сладкий или кислый, горький или соленый. Обоняние тоже предоставляет нам информацию о химических характеристиках объекта, но другого рода: цветочный запах, запах миндаля, запах сероводорода и др.

2. **Интенсивность ощущения** – количественная характеристикой и зависит от силы действующего раздражителя и функционального состояния рецептора, определяющего степень готовности рецептора выполнять свои функции. Например, если у вас насморк, то интенсивность воспринимаемых запахов может быть искажена.

3. **Длительность ощущения** — это временная характеристика возникшего ощущения. Она также определяется функциональным состоянием органа чувств, но главным образом — временем действия раздражителя и его интенсивностью. Следует отметить, что у ощущений существует так называемый латентный (скрытый) период. При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время. Латентный период различных видов ощущений неодинаков. Например, для тактильных ощущений он составляет 130 мс, для болевых — 370 мс, а для вкусовых — всего 50 мс. Ощущение не возникает одновременно с началом действия раздражителя и не исчезает одновременно с прекращением его действия. Зрительное ощущение обладает некоторой инерцией и исчезает не сразу после прекращения действия вызвавшего его раздражителя. След от раздражителя остается в виде последовательного образа, например, переведя взор с предмета на стену, мы можем еще в течение почти секунды как бы видеть его в его истинных цветовых характеристиках, а спустя секунду – в дополнительных цветах (вместо красного – зеленый, вместо синего – желтый).

#### 4. **Пространственная локализация раздражителя.**

Наши органы чувств устроены так, что дают нам сведения о локализации раздражителя в пространстве, т.е. мы можем сказать, откуда падает свет, идет тепло или на какой участок тела воздействует раздражитель. Так, акустическая волна доходит до того уха, которое ближе к ней, на доли секунды быстрее, чем до второго уха. Этого достаточно, чтобы мозг сделал вывод о направлении движения звуковой волны и, следовательно, о расположении источника звука.

### 1.6 **Классификации ощущений**

Существуют различные классификации ощущений. Первым, кто попытался классифицировать ощущения, был древнегреческий философ Аристотель. Он выделил пять чувств: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. С тех пор на многие столетия эта «пятерка» ощущений стала определять взгляды ученых по этому вопросу.

Вильгельм Вундт разделил виды чувствительности на следующие группы:

1. чувствительность к физическим факторам (зрительные, слуховые ощущения),
2. чувствительность к факторам химической природы (вкус, обоняние),
3. чувствительность к механическим воздействиям (осязание).

Исходя из свойств раздражителей, можно различать:

1. механическую чувствительность, связанную с давлением, передвижением (осязательные ощущения, кинестетические и др.),
2. акустическую чувствительность, связанную с воздействием механических колебаний в упругих средах (слух),

3. химическую чувствительность (обоняние и вкус),
4. термическую чувствительность,
5. оптическую чувствительность, или чувствительность к электро-магнитным волнам (зрение).

Английский физиолог Чарльз Шеррингтон создал классификацию **по положению рецептора**. Он выделил три группы ощущений:

1. **Экстероцептивные ощущения**, источником которых являются рецепторы, расположенные на поверхности тела. Они дают образы внешнего мира. К таким ощущениям относятся зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, температурные, тактильные, осязательные.

2. **Интероцептивные ощущения**. Рецепторы находятся во внутренних органах. Они сигнализируют о состоянии внутренних процессов организма (ощущения голода, жажды, боли и т. п.). К таким ощущениям относятся органические, болевые.

3. **Проприоцептивные ощущения**. Рецепторы расположены в мышцах, связках и сухожилиях. Проприоцептивные ощущения играют важнейшую роль в регуляции движений, а также дают информацию о положении в пространстве тела и его частей. К таким ощущениям относятся ощущения движения, равновесия.

Ч. Шеррингтон дополнил эту классификацию еще одной – **по характеру контакта со средой**. Он разделил экстероцептивные ощущения на **контактные и дистантные**. Первые вызываются приложением воздействия непосредственно к поверхности тела (тактильные, осязательные, вкусовые), а вторые возникают, когда раздражитель действует с некоторой дистанции (обоняние, слух, зрение).

Г. Хэд делил ощущения **по их происхождению**:

1. **Протопатическая чувствительность**, более ранняя по происхождению и примитивная, тесно связана с эмоциями, далека от мышления, она менее дифференцированная и лока-

лизованная. Относящиеся к ней ощущения трудно разделять на категории и обозначать словами, описывать.

2. *Эпикритическая чувствительность* выше по уровню, возникает позже и обладает, по сути, противоположными характеристиками: связь с мышлением, отдаленность от эмоциональных состояний, большая дифференцированность, категориальные названия для ощущений (красный, синий цвет, а не «запах мяты» или «запах сосны»), четкая локализация.

В работе едва ли не каждого органа чувств есть элементы как протопатической, так и эпикритической чувствительности, хотя их соотношение неодинаково.

Выдающийся советский психолог С. Л. Рубинштейн выделял следующие виды ощущений:

1. зрительные ощущения,
2. слуховые ощущения,
3. кожные ощущения (прикосновения и давления, осязание, температурные и болевые ощущения),
4. вкусовые ощущения,
5. обонятельные ощущения,
6. ощущения положения и движения (статические и кинестетические),

1. органические ощущения (голод, жажда, половые ощущения, болевые, ощущения внутренних органов и др.) [17].

Б. Г. Ананьев, один из ведущих специалистов в области изучения сенсорики, выделил следующие виды ощущений:

1. зрительные ощущения
2. слуховые ощущения
3. обонятельные ощущения
4. вкусовые ощущения
5. температурные ощущения
6. тактильные (кожно-осязательные) ощущения
7. мышечно-суставные (движения) ощущения
8. болевые ощущения

9. вестибулярные ощущения
10. статико-динамические ощущения (равновесие и ускорение)
11. органические ощущения.

## 1.7 Закономерности ощущений

В психологии отмечено и изучено много феноменов и закономерностей ощущений.

### 1. Наличие абсолютной и дифференциальной чувствительности.

*Абсолютная чувствительность* определяется величиной того минимального и максимального раздражителя, который вызывает ощущение. Минимальная величина раздражителя, вызывающая ощущение, называется минимальным абсолютным порогом ощущения. Максимальный порог связан с максимальным раздражителем, который вызывает ощущение данной модальности. При его превышении ощущение:

- исчезает (например, при переходе частоты электромагнитных волн за пределы видимой части спектра – мы не видим ультрафиолетовых лучей),
- переходит в боль (если повышать громкость звука, слуховое ощущение сменяется болевым).

*Дифференциальная чувствительность* – определяется наименьшим различием между раздражителями, при котором возникает ощущение новой силы (дифференциальный порог).

**2. Основной психофизический закон**, (закон Вебера-Фехнера) описывает зависимость между силой действия раздражителя и интенсивностью возникающего при этом ощущения. Суть закона в том, что *чем больше интенсивность сти-*



*мула, тем больше и интенсивность ощущения.* Это и понятно, ведь иначе наши органы чувств неверно отражали бы действительность. Но какова точная формула, описывающая взаимосвязь этих параметров?

Немецкий психофизиолог Эрнст Вебер в 1834 г. предположил, что эта связь прямая, и отразил это в следующей формуле:

$$E = kJ + c,$$

где  $E$  – сила ощущения,  $J$  – сила стимула,  $k$  и  $c$  – константы, зависящие от анализатора и субъекта ощущения.

Немного позже Густав Фехнер посчитал, что эта связь не совсем прямая и уточнил закон Вебера в следующей формуле:

$$E = k \log J + c,$$

где  $E$  – сила ощущения,  $J$  – сила стимула,  $k$  и  $c$  – константы, зависящие от анализатора и субъекта ощущения.

Закон можно сформулировать так: *интенсивность ощущений возрастает не прямо пропорционально изменению раздражителей, а значительно медленнее* (рисунок 1).

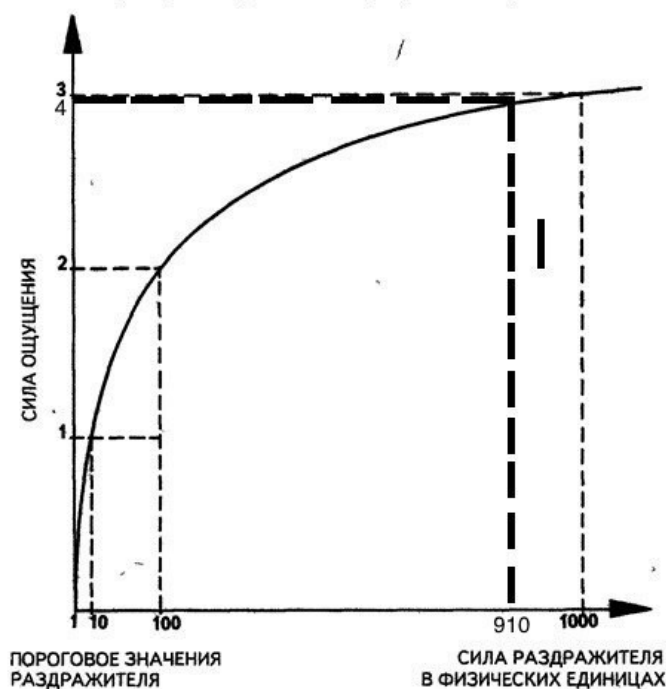


Рисунок 1 — Закон Вебера-Фехнера

Тот факт, что сила ощущения при высоких значениях стимула возрастает медленнее, чем сила стимула, можно объяснить многими причинами – адаптацией органов чувств к действию сильных раздражителей, недостаточной различительной способностью анализаторов в области высоких значений стимулов, что, в целом, является вполне адаптивным, нацеленным на защиту организма от действия сильных стимулов.

Позднее было показано, что формула Вебера-Фехнера справедлива только для средних значений, и уже в XX веке английским ученым Стивенсом была предложена более точная формула степенной, а не логарифмической, зависимости:

$$E = k(J - J_0) \text{ в степени } n,$$

где  $E$  – сила ощущения,  $J$  – интенсивность раздражителя, а  $J_0$  – величина абсолютного порога,  $n$  – константа, зависящая от анализатора и субъекта ощущения.

Свое толкование психофизического закона пытались дать многие исследователи, и спор о том, какая из его выражающих формул точнее, до сих пор продолжается.

**3. Дифференциальная чувствительность подчиняется закону:** чем больше раздражение, тем больше надо его усилить, чтобы вызвать едва заметное ощущение различия.

Это можно отразить это в следующей формуле:

$$\frac{dJ}{J} = k = const$$

где  $k$  – константа, различная для разных органов чувств,  $J$  – интенсивность раздражителя в момент изменения,  $dJ$  – минимальное изменение интенсивности раздражителя.

Для зрительного анализатора  $k = 0,01$ ; для слухового  $k = 0,1$ ; для тактильного  $k = 0,3$ . Эти данные показывают, что дифференциальная чувствительность зрительного анализатор значительно выше, чем слухового и, особенно, тактильного.

**Пример:** если освещенность в помещении составляет 300 люкс, то чтобы люди заметили колебание света, оно должно составлять не менее 0,01 от 300, т.е. не менее 3 люкс. А если освещение составляет 100 люкс, то будет замечено изменение в 1 люкс.

Эта закономерность характерна и для восприятия социальных объектов: например, потеря некоторой суммы денег при заключении небольшой сделки на небольшую сумму может вызвать эмоционально окрашенные реакции намного более сильные, чем потеря той же или даже большей суммы при заключении крупной сделки на большую сумму.

**4. Адаптация** – приспособление к внешним условиям, изменение чувствительности анализаторов к раздражителям в результате их предшествующего воздействия. Причина адаптации – эфферентный контроль со стороны ЦНС, который заставляет анализатор усиливать или снижать свою чувствительность в зависимости от оценки значимости информации.

Субъективно адаптация проявляется в привыкании к действию постоянного раздражителя: войдя в прокуренное помещение, человек через несколько минут перестает ощущать столь резкий вначале запах табака. Точно так же мы не замечаем непрерывного давления на кожу привычной одежды или яркого света, заливающего помещение (хотя в момент, когда мы вошли в него из темной комнаты, он нас ослепил).

Отметим, что адаптация может проявляться как в **повышении чувствительности** (при действии слабых раздражителей, например, при слабой громкости звука сначала человек слышит плохо, а потом звук кажется достаточным), так и в ее **понижении** (при действии сильных раздражителей, например, при сильной громкости звука на вечеринке сначала звук кажется некомфортным, а потом происходит адаптация, слуховой анализатор снижает свою чувствительность, чтобы адаптироваться в данной зашумленной среде).

Степень изменений различна у разных анализаторных систем. Например, при длительном пребывании в темноте (более 1 часа) чувствительность зрительного анализатора повышается в 200 раз.

**5. Сенсбилизация** – повышение чувствительности анализаторов под влиянием внутренних факторов (физиологических или психологических причин). Сенсбилизация происходит только в сторону повышения чувствительности. Причины сенсбилизации могут быть различны:

– *Тренировка, деятельность*. Если человек занимается деятельностью, в которой определенный вид ощущений постоянно «работает», то этот вид чувствительности развивается. Так, люди, работающие на производстве черных тканей, могут на глаз отличать тысячи оттенков черного цвета и т.д. Работа дегустатора, повара развивает вкусовую чувствительность, парфюмера – обонятельную, настройщика – слуховую и пр.

– *Особое физиологическое состояние* (болезнь или, напротив, высокий уровень бодрствования, мотивации и тонуса). Больному человеку часто кажется, что звуки слишком громки, а свет слишком ярк, «режет глаза». Часто поэтому люди у постели больного стараются говорить тише, опускают шторы. Причина – сенсбилизация анализаторов, связанная с болезнью. Но бывает, что сенсбилизация происходит тогда, когда человек полностью мобилизован и настроен для совершения значимой деятельности. Тогда все анализаторы настроены на повышение чувствительности, человек «готов к бою».

**6. Взаимодействие анализаторов** осуществляется на нескольких уровнях: спинальном (в отделах спинного мозга), ретикулярном (в ретикулярной формации в стволе мозга) и таламокортикальном (в подкорковой и корковой частях мозга). Особенно широка интеграция сигналов в нейронах ретикулярной формации. В коре мозга происходит интеграция сигналов высшего порядка. В результате множественных связей с нижележащими

уровнями анализаторов и неспецифических систем многие корковые нейроны приобретают способность отвечать на сложные комбинации сигналов разной природы. В особенности это свойственно клеткам ассоциативных областей и двигательной зоны коры больших полушарий. В этой зоне пирамидные клетки служат общим конечным путем зрительных, слуховых, тактильных и других сигналов. Афферентные связи нейронов этих областей обладают высокой пластичностью, что обеспечивает их условно-рефлекторные перестройки и тем самым формирование новых или видоизменение выработанных ранее навыков. Особенно важны для межсенсорного синтеза лобные доли коры больших полушарий: при их поражении у людей затрудняется формирование сложных комплексных образов.

Возможно различное взаимодействие анализаторов:

а) *Увеличение или уменьшение чувствительности*. Если один из анализаторов усиливает свою чувствительность, то с большинством других происходит то же самое, и наоборот. Это объясняется тем, что мозговые отделы этих анализаторов находятся рядом, а в ассоциативных зонах коры происходит синтез информации. Например, тихая музыка усиливает не только слуховую, но и зрительную, вкусовую, тактильную чувствительность, поэтому на уроке рисования нужно включать тихую музыку, к которой нужно прислушиваться, это повысит и зрительную чувствительность.

б) *Синестезия* – перенос качеств одной модальности на другую, при котором возникает новый вид чувствительности. Например, определенный цвет может казаться теплым или холодноватым, немного звучащим или имеющим аромат. В определенной степени синестезия есть у всех людей, недаром мы говорим, например, о «теплых» или «холодных» цветах. Но в выраженной форме – лишь у 2-3% людей, многие из которых являются художниками, писателями, композиторами.

в) *Внутри одной модальности* тоже может происходить взаимодействие. Это может, например, продемонстрировать явление *контраста*. Светло-кремовый цвет воротника может казаться практически белым на фоне черного костюма и практически желтым на фоне белоснежного костюма.

**7. Последовательные образы.** Явление последовательного образа состоит в следующем: если на некоторое время предъявить субъекту простой раздражитель, например, предложить ему смотреть на черный квадрат 10-15 секунд, а затем убрать этот квадрат, то испытуемый продолжает видеть на месте убранного черного квадрата отпечаток такой же формы, но обычно белого (дополнительно к черному) цвета. Этот отпечаток иногда появляется сразу же, иногда через несколько секунд и сохраняется некоторый период (от 10-15 сек до 45-60 сек), затем постепенно начинает бледнеть, терять свои четкие контуры, как бы расплзается, затем исчезает; иногда он снова появляется, чтобы уже полностью исчезнуть. У разных испытуемых как яркость, так и четкость и продолжительность последовательных образов может быть различной.

Последовательные образности являются проявлением инертности нервных процессов, и продолжительность их может быть использована для измерения подвижности нервной системы (проба Рождественской).

**8. Дополнительные цвета.** Дополнительные цвета – цвета, которые при оптическом смешивании взаимно уничтожаются, создают белый цвет, например: красный и зеленый, синий и желтый, белый и черный. Расположенные рядом, дополнительные цвета создают максимальный контраст, усиливая зрительное воздействие на человека. Например, красный шарф на фоне зеленого пальто прямо «горит», как будто светится ярким красным светом. То же ощущение бывает, когда на фоне синего цвета просто «сияет» желтый, кажущийся практически золотым. Гармония дополнительных цветов часто использует-

ся в живописи и графике, в дизайне, в моделировании одежды и тканей.

Цветовое зрение – это способность зрительного анализатора реагировать на изменения светового диапазона между коротковолновым – фиолетовым цветом (длина волны от 400 нм) и длинноволновым – красным цветом (длина волны 700 нм) с формированием ощущения цвета. Все остальные цвета: синий, желтый, зеленый, оранжевый имеют промежуточные значения длины волны. Если смешать лучи всех цветов, то получим белый цвет.

Механизмы цветового зрения еще не изучены до конца. Существуют две теории цветового зрения. Первая – трехкомпонентная теория цветоощущения Г. Гельмгольца пользуется наибольшим признанием. Согласно этой теории в сетчатке имеются три вида колбочек, отдельно воспринимающих красный, зеленый и сине-фиолетовый цвета. Различные сочетания возбуждения колбочек приводят к ощущению промежуточных цветов. Равномерное возбуждение всех трех видов колбочек дает ощущение белого цвета. Черный цвет ощущается в том случае, если колбочки не возбуждаются.

Согласно второй контрастной теории Э. Геринга, основанной на существовании в колбочках трех светочувствительных веществ (бело-черное, красно-зеленое, желто-синее), под влиянием одних световых лучей происходит распад этих веществ и возникает ощущение белого, красного, желтого цветов. В результате действия других световых лучей происходит распад других веществ и в результате получается ощущение черного, зеленого и синего цветов.

**9. Смешение и несмешение ощущений.** Цвета в восприятии человека могут смешиваться. Выделяют три основных (красный, синий, желтый) и три дополнительных цвета (фиолетовый, оранжевый, зеленый). Это базовые цвета. Соединяя их, можно получить все другие цвета и их оттенки (теоретиче-

ски да, на практике немного другая ситуация). Попарное соединение основных цветов дает нам дополнительные оттенки:

- Оранжевый получаем, смешав красный с желтым.
- Фиолетовый получится, если в красный добавить синий.
- Зеленый можно получить, если смешать желтый и синий.

Смешивание цветов должно быть в равных пропорциях. В таком случае получаем «нейтральный» тон. Если полученный результат вас не устраивает, можно добавлять один из компонентов, «сдвигая» оттенок в ту или другую сторону.

*Что же касается звуков*, то они не смешиваются. При одновременном звучании возникает **аккорд** – сложное сочетание звуков. Это происходит потому, что на звуковые волны разных частот реагируют разные волосковые клетки улитки слухового анализатора.

Могут также возникнуть **биения** – два чистых тона, звучащие вместе, слышатся с регулярно усиливающейся или ослабевающей энергией звука, частота этих колебаний равна разнице частот волн этих звуков. Например, если частота волны одного звука 1000 Гц, а второго – 1100 Гц, то частота биения составит 100 Гц.

**10. Громкость и частота звуков** связаны при низкой интенсивности. Низкие частоты не слышны при тихом звуке.

**11. Чувствительность зависит от силы нервной системы и темперамента человека.** В 1955 г. Б. М. Теплов высказал гипотезу о связи между чувствительностью и силой нервной системы. Чем более сильной является нервная система человека тем менее она чувствительна, тем выше пороги ощущений у разных анализаторов, особенно у зрительного. Эксперименты подтвердили эту гипотезу и вместе с тем показали, что зависимость между двумя этими параметрами нервной системы носит статистический характер, выступая отнюдь не в виде функционального соотношения, а в виде корреляции.



**12. Чувствительность зависит от мотивации, от желания или нежелания что-либо ощущать.** Если раздражитель свидетельствует о чем-то важном или приятном, чувствительность на него возрастает. Если младенцу показывать один из цветов перед кормлением, он его будет различать гораздо лучше, чем другие. Если дети не могут различать какие-либо цвета, можно ввести подкрепление, т.е. приятный стимул (игровой, деловой, эмоциональный), и ребенок быстро научится его различать.

Иногда человек может начать что-либо ощущать благодаря отрицательной мотивации, например, боясь ощутить что-либо. Например, рассматривая боль как признак пугающей болезни, человек может начать ощущать индуцированную страхом боль. Самовнушение вполне может быть причиной ощущений, не вызванных объективными раздражителями, особенно у людей с высокой тревожностью и мнительностью, с психастеническим типом акцентуации характера.

**13. Длительное уменьшение потока ощущений вызывает явление сенсорного голода.** В 1956 г. в США исследователь Герон и его сотрудники провели эксперимент с помещением испытуемых в сурдокамеру с рассеянным светом. Надо было спать, отдыхать. За сутки испытуемые получали высокую по тому времени плату – 20 долларов. Тем не менее, большинство прекратили участие в эксперименте на вторые сутки, самое большое время пребывания – 6 суток. Испытуемые отмечали тревожное состояние, напряжение, сильнейшее желание убежать из этого помещения. Затем начались различного рода расстройства восприятия (качание пола, округление углов комнаты, процессии образов). После эксперимента они хотели смотреть, слушать, неважно что.

Ограничение притока информации негативно действует на психику, которая является системой по переработке информации и нуждается в определенном уровне активности.

Нехватка сенсорной информации может возникнуть и не только в условиях сурдокамеры. Она может возникнуть и в результате пребывания в неменяющихся подолгу условиях, к которым давно возникла адаптация. Недаром в отпуск люди хотят уехать в новые места, получить новые ощущения.

Если школьники занимаются в одном и том же кабинете, в котором ничего не меняется месяцами, годами, то они практически не замечают развешанные там портреты и таблицы, зато испытывают большое желание выйти из этого помещения, попасть туда, где есть новые стимулы. Умный педагог меняет каждый месяц-два оформление кабинета, желательно – с помощью самих учащихся, ведь созданное своими руками является субъективно значимым и долго привлекает внимание.

### **Подводя итог главе 1, отметим следующее.**

Как писал А. В. Запорожец, ощущение является основой познания человеком окружающего мира, именно оно сигнализирует о том, что происходит вокруг человека и в его собственном организме и дает возможность ориентироваться в окружающих условиях и соотносить с ними свои действия [8]. Более того, иначе, чем через ощущения, никакая информация не может входить в человеческий мозг.

Б. Г. Ананьев подчеркивал, что ощущение – источник как сознания, так и деятельности человека, из ассоциации и переработки бесконечного и разнородного множества ощущений возникают более сложные виды отражательной деятельности [1].

## 2 Восприятие

### 2.1 Восприятие и его свойства

**Восприятие** – это целостное отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В западной психологии для обозначения представлений используется латинский термин «*перцепция*».

Восприятие является результатом деятельности не только системы анализаторов, но и сложной аналитико-синтетической деятельности мозга, а также органов движения. В исследованиях установлено, что в акте восприятия начинается управление действием.

#### **Свойства восприятия:**

**1. Предметность (объективизация)** – это восприятие объекта как находящегося вне субъекта, объективно существующего, не в виде набора ощущений, а в виде отдельных предметов. Человек всегда воспринимает всегда именно *предметы, расположенные во внешнем мире*. Это свойство адаптивно, сформировалось в ходе эволюции, без него человек не смог бы ориентироваться в окружающей среде, которая носит предметный характер.

В окружающем мире человек всегда вычленяет *то один, то другой предмет*, а все остальное в этот момент становится *фоном*. Через несколько секунд другой объект может восприниматься как предмет, а прежний становится тогда частью фона.

Даже если человек смотрит на то, что не является предметом, он часто «опредмечивает» его, например, облако кажется похожим на лошадь, гору, а трещины на стене – на старика с длинной бородой и т.п.

Предметность восприятия проявляется также при разглядывании *двойственных изображений*, в которых можно видеть то один предмет, то другой. Например, на знаменитом рисунке датского психолога Эдгара Рубина (рисунок 2) можно увидеть то вазу, то два обращенных друг к другу профиля.

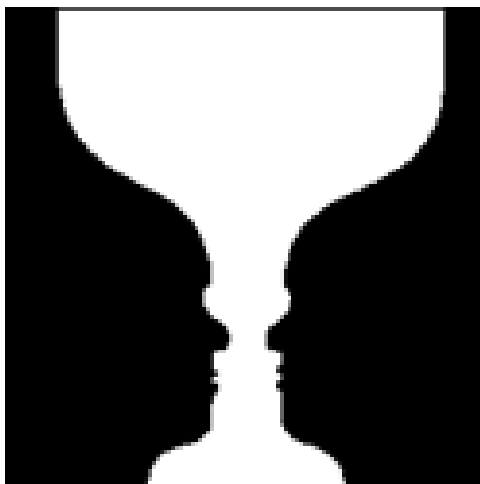


Рисунок 2 – Ваза Э. Рубина

Еще одно двойственное изображение представлено на рисунке 3, в котором можно, приглядевшись, увидеть то молодую даму, то старую женщину.



Рисунок 3 – Двойственное изображение.

**2. Целостность** – свойство восприятия, состоящее в том, что в ходе перцептивного процесса формируется *целостный образ* предмета, в котором вся информация об отдельных свойствах и качествах предмета интегрируется в целостную структуру.

При этом имеет место *доминирование целого над частями*. Например, если какой-то информации не хватает, то мозг ее достраивает до целого и часто человек даже не замечает этого. При чтении текста можно закрыть 85% площади текста, но текст все равно будет читаться. При восприятии графических изображений человек часто достраивает рисунок; так, например, на рисунке 4 мы видим не отдельные линии, а лицо, а на рисунке 5 – не совокупность пятен, а собаку, хотя, строго говоря, детали в этих изображениях не соединены в единое целое. Такое явление называется амплификацией. Человек всегда стремится *расширить поле восприятия, увидеть и осмыслить не детали, а целое*. Это свойство так же адаптивно, как и предметность восприятия.



Рисунок 4 – Достраивание изображения до целого.



Рисунок 5 – Достраивание изображения до целого.

**3. Структурность** – восприятие не является простой суммой ощущений, а представляет собой абстрагированную из этих ощущений целостную структуру. Именно эта структура определяет узнавание объекта. Например, мы можем узнать музыкальную фразу, сыгранную на совершенно незнакомом инструменте, с новой аранжировкой; мы узнаем ее именно по *структуре* звуковысотного ряда и длительности звуков.

**4. Константность** – восприятие окружающих предметов как относительно постоянных (по форме, величине и т.д.). Это позволяет человеку опознавать их при определенных изменениях, поворотах, новом освещении и пр. Это свойство появляется в результате опыта, и далеко не сразу. У детей долго может быть очень несовершенным. Например, 8-месячный ребенок может не узнать маму в новом красивом платье, если обычно видит ее в домашней одежде. Свойство константности восприятия свойственно многим видам животных как врожденное. Функция перцептивной константности – продуцировать устойчивый, стабильный мир вместо постоянно меняющихся впечатлений. Механизмы перцептивной константности до сих пор до конца не изучены.

**5. Избирательность** – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими. На избирательность восприятия очень влияют, например, актуальные *потребности* человека; так, голодный человек, идя по улице, первую очередь выделяет пункты быстрого питания или кафе. Пережитые *эмоции и психические травмы* также влияют на избирательность восприятия, как показывает психотерапевтическая практика. Например, девушка, пережившая удаление родинки из-за подозрения на меланому, в течение двух лет замечала родинки у окружающих людей, они просто «бросались ей в глаза», вызывая болезненные эмоциональные переживания. Но избирательность может быть связана и с *профессиональной деятельностью человека*; например, профессиональный во-

датель, даже идя по улице в качестве пешехода, невольно замечает допускаемые другими водителями нарушения, рискованные действия и пр.

**6. Обобщенность** – в восприятии выделяются не все свойства объекта, а наиболее значимые, при этом происходит отнесение его к определенному классу объектов. В эксперименте Н. Н. Волкова испытуемым предъявляли тестовые изображения, которые подвергались изменению, пока не будут отнесенными уже к другому классу. Так, изображение комнаты показывалось все более вытянутым, но долго воспринималось как «комната», хотя и узкая. Затем одновременно восприятие изменялось, и испытуемые называли ее уже «коридором». Таким образом, перцептивный образ является обобщенным, и эта *обобщенность именно перцептивная*, она определяется именно структурой наглядного образа, и не совпадает мыслительной обобщенностью, обобщенностью понятий.

**7. Категориальность** – свойство восприятия, состоящее в том, что любой воспринимаемый образ человек в конечном счете относит к определенной категории предметов и явлений, называет его словом. По мнению Б. Ф. Ломова, категориальность представляет собой вторичное свойство восприятия, результат его связи с речью.

**8. Осмысленность** – свойство восприятия, состоящее в том, что перцептивные образы имеют определенное значение, смысл, рассматриваются с точки зрения всего контекста ситуации, в которую они включены, ее значения для личности. Так, при рассматривании неизвестного объекта люди стараются определить его сходство с иными объектами или отличия от них, перспективы своего взаимодействия с этим объектом.

Осмысленность восприятия связана с категориальностью, но не сводится к ней. Называя воспринимаемый образ каким-либо словом, относя его к определенной категории, мы идем дальше: сообщаем ему общее для всей этой категории **значе-**

**ние**, т. е. роль данной группы объектов, принципы и способы их использования, *созданные обществом*. Но и это не все: называя воспринимаемый образ каким-либо словом, мы сообщаем ему тот **субъективный смысл**, т. е. значение, которое эта группа объектов имеет *лично для нас*.

Если какой-то объект *изменил свое значение* для личности, то и воспринимаемый образ при встрече с этим объектом также претерпевает существенные изменения. Например, разочарование в человеке может привести к тому, что мы можем совершенно другими глазами взглянуть на его внешность, с горечью заметить новые, ранее не замеченные особенности взгляда, походки, одежды и пр. Следовательно, перцепция не обуславливается лишь набором раздражителей, а являет собой извечный поиск **оптимальной трактовки имеющихся данных**, т.е. такой трактовки, которая способствует адаптации в окружающем мире и в наибольшей степени согласуется с осознанным представлением о нем.

## 2.2 Теории восприятия

В психологии и психофизиологии были созданы различные теории, объясняющие сущность и рассмотренные выше свойства восприятия. Сделаем небольшой обзор этих теорий.

**1. Периферические теории восприятия.** Данные теории рассматривают восприятие как феномен объединения и структурирования сенсорной информации, формирующийся на *уровне органов чувств* человека, т.е. не в центральной нервной системе, а на ее периферии. Такова была концепция «мыслящего глаза» американского ученого Эвальда Геринга (1942), а также взгляды некоторых его последователей, например, Джеймса Гибсона. Э. Геринг исследовал рецептивные поля нейронов сетчатки и считал, что их работы вполне достаточно,



чтобы создать целостные, константные образы предметов. Он писал: «Наши глаза обладают такой чувствительностью сами по себе. Изменение модели и структуры оптического вооружения устанавливает наилучшие пути относительно объекта, и при условии адекватного освещения эти пути более чем достаточны для восприятия физического мира». Дж. Гибсон считал, что среда и сопровождающая перцепцию активность субъекта в достаточной степени структурируют информацию о действующих на рецепторы стимулах. Стимульная информация чувственного опыта и комплексные процессы восприятия не опосредуется никакими другими более высокого уровня когнитивными процессами, происходящими в головном мозге. Он полагал, что при хорошем притоке сенсорной информации она сразу структурируется на уровне органа чувств и все формулировки обогащения, дополнения, категоризации, интерпретации становятся неуместными, ненужными.

**2. Интеллектуалистические теории восприятия.** Эта группа теорий рассматривает восприятие как феномен, формирующийся с помощью *факторов интеллектуальной природы*, т.е. мыслительной переработки сенсорной информации. Основатель этих теорий – выдающийся немецкий психофизиолог Герман фон Гельмгольц. По его мнению, процесс трансформации постоянно меняющихся ощущений в устойчивые, осмысленные восприятия происходит в центральной нервной системе, в мозге, на основе суждений и умозаключений воспринимающего субъекта. Эти умозаключения носят не развернутый, словесно-оформленный характер, а, скорее, могут быть названы «бессознательными умозаключениями», которые помогают понять, что представляет собой воспринимаемый предмет, какой он величины и какое значение имеет для человека.

Обычно человек не замечает, как он делает такие бессознательные умозаключения, но у маленьких детей, которые еще не научились делать их, нередки ошибки восприятия. Сам

Г. Гельмгольц вспоминал, что когда он был маленьким мальчиком, он шел со своей матерью через площадь и увидел, как на высокой колокольне люди что-то делали. Ему они показались маленькими человечками, гномами, и он сказал об этом матери. Она засмеялась и объяснила ему, что это нормальные взрослые люди, но находятся они очень высоко, далеко от них. Это пример «бессознательного суждения», который делают взрослые люди, сравнивая воспринимаемый объект с другим объектом, величина которого известна. Это происходит без сознательного рассуждения, а на основе опыта и его осмысления.

Многие отечественные психологи также рассматривают восприятие в тесной связи с другими познавательными функциями. Еще русский ученый XIX в. *И. М. Сеченов* говорил о предметном мышлении, связанном со зрительными и осязательно-двигательными образами. Эта начальная форма мышления является, по мнению И. М. Сеченова, связыванием в сложно организованную перцептивную систему различных образов и сенсорных состояний.

Другой русский ученый конца XIX в. *Николай Ланге* в 1893 г. экспериментально показал, что всякое восприятие есть многофазный процесс, причем каждая следующая фаза представляет собой более определенное, более дифференцированное состояние, чем предыдущее, и является для него определением, предикатом. Таким образом, процесс восприятия строится как «наглядное суждение» об объекте, особенно зрительное восприятие.

Советский исследователь *Н. Н. Волков* в 1950 г. доказал, что «зрительное суждение образует важнейшее ядро активного зрительного восприятия. В последовательности зрительных суждений пассивное, чисто сенсорное отражение – зрительный образ – дополняется выборочным активным отражением для сравнения, для изображения, для любого переноса на другие предметы восприятия». Восприятие как динамика образа или

цепь его преобразований неразрывно связано с многоактным развертыванием зрительных суждений в единой структуре наблюдения.

Отечественные исследователи *Петренко В. Ф., Столин В. В., Логвиненко А. Д.* провели множество экспериментов с использованием различных вариантов псевдоскопической трансформации поля зрения. Впервые такой эксперимент был проведен американским исследователем Джорджем Страттоном в 1896 г. Испытуемым надевали очки, переворачивающие изображение на сетчатке. Сначала испытуемые теряли ориентацию в пространстве, но через несколько часов ориентировались лучше, а уже через несколько дней начинали видеть мир правильно несмотря на специальные очки. Этот эксперимент показывает, что в процессе восприятия решающую роль играет мозговая регуляция.

Советские ученые *Б. Ф. Ломов, Л. М. Веккер* показали экспериментально, что сенсорное обобщение и суждение отличается от логического. В процессе развития у ребенка формируются *сенсорные эталоны* как обобщение сенсорной информации и опознание любого объекта происходит как сличение его с различными эталонами. В. Д. Глезер показал, что *«словарь зрительных образов»* определяется как набор зрительных образов, которыми оперирует зрительная система в конкретной ситуации.

**3. Гештальтпсихология как теория восприятия.** Гештальтпсихология представляет собой одно из самых интересных направлений в истории психологии. Появилось это направление в 20-30 гг. XX в. в Германии и Австрии. К этому направлению относятся такие замечательные ученые, как Макс Вертгеймер, Вольфганг Кёлер, Курт Коффка, Христиан фон Эренфельс, Курт Левин и др.

Свое название данное направление психологии получило от немецкого слова *«гештальт»*, которое означает «форма», «структура», «целостная конфигурация», т.е. организованное

целое, свойства которого не могут быть получены из свойств его частей.

Гештальтпсихология, в отличие от психологии XVIII-XIX в., *отрицала принципы разделения сознания* на отдельные элементы. Вместо поиска отдельных элементов сознания гештальт-психологи сделали упор на его целостности. Человеческое сознание они рассматривали как целостность, охваченную динамикой, действием различных сил в постоянном развитии. Сознание соединяет все компоненты в единое целое, образуя *гештальт*.

Ученые этого направления полагали, что именно целостность является ключевой характеристикой восприятия. По их мнению, восприятие не является ни совокупностью ощущений, ни даже просто их синтезом, как полагали ранее. Особенности образа не могут быть выведены из деталей и признаков, его составляющих. Гештальт-психологи доказали, что восприятие *вовсе не строится по принципу «нет ничего в восприятии, чего до этого не было бы ощущения»*, как это полагали до них. Простой пример этого привел Х. фон Эренфельс: если человек слышит знакомую мелодию, исполняемую на непривычном инструменте, в новой аранжировке, он ее узнает, хотя сами звуки, из которых она состоит (конкретные ощущения) являются ему неизвестными. Значит, восприятие не строится из ощущений как «из кирпичиков дом». Если человек никогда не слышал этих звуков, у него не было в сознании этих «кирпичиков». Тем не менее, он узнает мелодию. Каким образом? Ответ гештальт-психологов: человек опознает структуру звуковысотного ряда, длительности звуков и общего ритма, т.е. он опознает *целостную структуру мелодии*. Именно это и играет главную роль в восприятии.

Так происходит не только при восприятии музыки. Исследования гештальт-психологов показали, что при зрительном восприятии предметов человек оглядывает сначала *контур*,

потом выявляет основные *перегибы линий*, выявляет *общую структуру* предмета и очень быстро, еще не разглядев деталей, опознает предмет. Ключевую роль играет при этом именно структура, а не детали. Воспринимая потом детали, человек в значительной степени опирается на опознанную им структуру. Если он ошибся в опознании общей структуры, то он может воспринимать признаки, которых вовсе и нет в реальном объекте, но которые есть в опознанной ошибочно структуре. Особенно высока вероятность таких ошибок в затрудненных условиях восприятия или при неблагоприятном психофизиологическом состоянии (страх, гнев, утомление и пр.).

**Пример:** представьте себе, что человек идет по парку поздно вечером, в сумерках ему кажется, что впереди кто-то или что-то шевелится. Может быть, это преступник? Как только человек опознал шевелящийся объект как преступника, он сразу различает множество деталей, подтверждающих это предположение: он видит куртку, кепку затаившегося человека, даже может разглядеть, как поблескивает какое-то оружие в его руках. Но вот подул ветер, и все это рассыпалось, и возникла новая воспринимаемая структурная целостность – это просто куст. И как только возникает новая целостность, начинается восприятие информации, которая непротиворечиво согласуется с нею, и человек может разглядеть и ветви, и листья, и отсветы вечерних сумерек на них...

Гештальтпсихология внесла очень существенный вклад в развитие знаний и феноменах и закономерностях восприятия. Большинство закономерностей восприятия, о которых пойдет речь в следующем параграфе, открыты именно гештальтпсихологами.

**4. Адаптационные теории восприятия.** В этих теориях восприятие рассматривается как феномен, формирующийся как способ приспособления организма к окружающей среде. Швейцарский детский психолог Жан Пиаже рассматривал вос-

приятие и мышление малыша от рождения до 1,5 лет как средство адаптации в мире, освоения мира ребенком. Поскольку мир малыша пока мал, ограничивается ближайшими предметами, то именно во взаимодействии с ними восприятие и развивается, достигает довольно высокого развития. Так, уже в младенческом возрасте наблюдается довольно высокая константность восприятия величины и расстояния, но это касается только близких объектов. Непрерывные манипуляции с объектами дают младенцу все более полный ряд восприятий, в результате чего формируются *сенсомоторные схемы* – схемы действий с предметами, возникающие на основе врожденных схем действий (к которым относятся, например, сосание, рефлексорное отталкивание, хватание и пр.).

**5. Деятельностная теория восприятия.** Эту теорию создали отечественные ученые – А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. Эти ученые полагали, что восприятие развивается в деятельности человека. У маленького ребенка такой деятельностью является предметно-манипулятивная деятельность, а у детей дошкольного возраста – игра. А. В. Запорожец писал, что восприятие как целостный образ, изоморфный (подобный, соответствующий) тому или иному объекту, формируется в процессе деятельности с этим и подобными объектами; в процессе деятельности он не только создается, но и постоянно проверяется, корректируется. Можно сказать, что перцептивные процессы являются эффектами действий человека [8].

Маленький ребенок находится в постоянном взаимодействии с предметами; он любит их трогать, бросать, стучать по ним. Именно в этой предметно-манипулятивной деятельности и происходит развитие восприятия. Часто ребенок повторяет свои действия бесчисленное количество раз. Например, он может больше часа стоять около лужи и кидать в нее камушки. Родителям это кажется пустым времяпрепровождением. Но это не так, не нужно ограничивать ребенка, это вовсе не бессмыслен-

ное повторение. Наблюдая многократно, как летит в лужу камень, весь извозившись в грязи, ребенок делает важные открытия: он наблюдает зависимость траектории, дальности и высоты полета от мышечных усилий; замечает зрительное уменьшение предмета в процессе удаления от наблюдателя; постигает вечный закон всемирного тяготения в действии. Потом на этой основе он и будет строить те «бессознательные суждения», которые позволят ему правильно воспринимать предметы, не делать перцептивных ошибок.

У дошкольников появляется сюжетно-ролевая игра, в которой тоже постоянно нужно взаимодействовать с предметами, строя, например, дом или космический корабль. Они выполняют более сложные действия с предметами, чем малыши, собирая из подсобных средств, например, «приборы для полета в космос». Такая деятельность развивает более точное, дифференцированное восприятие различных объектов.

Но создатели деятельностной теории полагают, что восприятие не только развивается в деятельности, но и *само является специфическим видом деятельности*, состоящим из различных действий. Чтобы создать целостный образ предмета, нужно совершить много действий: осмотреть его контур, детали, выделить основные части объекта, их структуру и соотношение, сопоставить с имеющимися в памяти эталонами, выявить сходство и различие, установить, к какой группе предметов и явлений он относится, установить его размер, расположение и удаленность, а еще постоянно нужно проверять себя, выявлять и исправлять ошибки восприятия. Эту сложную деятельность нужно довести до конца, не бросить на полпути, часто при этом надо совершать волевые усилия, поддерживать значимость цели.

Отечественные ученые по-разному определяли виды перцептивных действий – действий, с помощью которых осуществляется деятельность восприятия. А. В. Запорожец различал следующие перцептивные действия:

- обнаружение объекта,
- выделение его свойств,
- ознакомление с объектом и его свойствами,
- опознание объекта, отнесение его к определенной группе [8].

В обычных условиях все эти действия разворачиваются очень быстро, так что мы их не осознаем. Но в затрудненных условиях восприятия, например, при недостаточном освещении (при зрительном восприятии) или акустических помехах (при слуховом восприятии) эти действия разворачиваются во времени и становятся осознанными.

Б. Г. Ананьев выделял следующие группы перцептивных действий:

- измерительные, направленные на определение величины объекта или интенсивности его свойств,
- соизмерительные, направленные на соотнесение объектов по тому или иному признаку,
- построительные, направленные на создание сложного целого из частей,
- корригирующие, направленные на коррекцию образа восприятия
- контрольные, направленные на постоянный контроль образа восприятия, проверку его адекватности реальности [2].

Детский психолог Л. А. Венгер считал, что ходе восприятия имеют место следующие действия:

- действие идентификации с конкретным сенсорным эталоном имеет место, если объект является точной копией некоего эталона, имеющегося в памяти человека. Тогда человек их сличает и говорит себе: «Это – ....»;
- действие отнесения к эталону имеет место, если объект можно отнести к некой группе, объединенной сходством с довольно обобщенным эталоном. Например, эталон красного цвета является достаточно обобщенным, существуют различ-



ные оттенки красного, которые люди относят к этому сенсорному эталону. Действие отнесения к эталону значительно сложнее, чем действие идентификации с конкретным эталоном. Субъект должен владеть целой системой различных сенсорных эталонов, понимать их границы, часто не очень точные, и принимать решение в условиях недостаточной определенности (это еще красное или уже розовое?);

– перцептивное моделирование представляет собой мысленное построение сложного целого из частей, соответствующих простым сенсорным эталонам [7].

Если восприятие рассматривать как деятельность, то возникают новые перспективы по возможностям его развития у детей, подростков и даже взрослых людей. Ведь любой деятельности человека можно научить. Для этого нужно научить его поставить цель и задачи, осуществлять конкретные действия по их достижению. Значит, чтобы развить восприятие как психический процесс, нужно научить человека ставить перцептивную задачу и осуществлять перцептивные действия.

Практика работы с детьми подтверждает это предположение. Если целенаправленно *учить их таким действиям*, как идентификация с эталоном, отнесение к эталону, перцептивное моделирование, развитие восприятия у ребенка быстро *выходит на новый уровень*.

## 2.3 Закономерности восприятия

**1. Закон дифференциации фигуры и фона** (Эдгар Рубин, 1915 г.): в поле человеческого восприятия всегда выделяются фигура и фон; они могут все время меняться местами (например, на рисунке 2 настоящего пособия). Колебания между фигурой и фоном свойственны вовсе не только двойственным изображениям, это постоянно встречается и в жизни. Так,

педагог, объясняя классу новый материал, все время выделяет на несколько десятков секунд какое-то лицо, в это время все остальные лица воспринимаются как фон, нечетко; затем взгляд педагога «выхватывает» другое лицо из сидящих учеников, оно теперь становится предметом, а то, которое было до этого момента – фоном, теперь оно становится нечетким.

**2. Закон прегнантности** – «тенденция видеть самую простую форму»: при зрительном восприятии человек всегда выделяет простые, «хорошие» формы, соответствующие простым сенсорным эталонам, они лучше воспринимаются, чем сложные конфигурации, составленные из нескольких простых форм. Так, на рисунке 6 большинство людей видят овал и параллелограмм, а не сложную конфигурацию, которую они составляют.

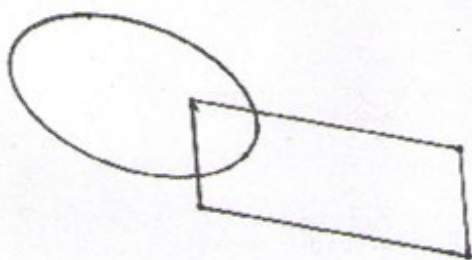


Рисунок 6 – Простые формы и сложное целое

На рисунке 7 (изображение А) большинство людей видят простую форму – прямоугольник, с прочерченной на нем линией, а не две трапеции; а на изображении Б – два восьмиугольника, а не сложную фигуру, включающую их.



Рисунок 7 – Простые формы и сложное целое

Закон прегнантности важно учитывать художникам, архитекторам, дизайнерам, создателям символических изображений: человеческий глаз всегда лучше воспринимает простые формы. Чтобы увидеть как целое сложную форму, нужно приложить усилия, нужно время. Поэтому даже сложная конструкция, состоящая из «переливающихся» разнообразных форм, должна стремиться к каким-то более простым формам в своем общем контуре, тогда она воспринимается как гармоничная (рисунок 8).



Рисунок 8 – Гармоничная сложная форма

При восприятии одежды «накрученные» сложные модели со множеством деталей часто воспринимаются как безвкусные, а элегантность в значительной степени опирается на простоту форм и линий контура (рисунок 9).



Рисунок 9 – Простота форм

Педагог тоже должен учитывать закон прегнантности при построении схем изучаемого материала, наглядных изображений. Схема, которая является компактной, с простым и четким контуром, стремящаяся к простой, легко воспринимаемой форме, будет хорошо восприниматься школьниками.

**3. Закон амплификации (завершения).** Человек склонен достроить образ до целого, даже в нем не хватает каких-то частей, имеются лакуны – пропуски информации. Часто он сам этого даже не замечает. Это проявляется при восприятии незавершенных изображений (рисунки 4 и 5 настоящего пособия).

**4. Закон транспозиции (сопоставления, сравнения).** Человек всегда невольно сравнивает одни объекты с другими, это влияет на восприятие их величины, цвета и пр. Например, на рисунке 10 представлены два изображения пар цветков; в каждой паре цветы различаются по величине лепестков. При этом круги, находящиеся в центре большого и маленького цветка, являются одинаковыми, но кажутся различными по ве-

личине, поскольку сравниваются с лепестками разной величины. При сравнении с большими лепестками кружок в центре кажется небольшим, при сравнении с маленькими лепестками он кажется больше.



Рисунок 10 – Закон транспозиции

**6. Закон сходства.** В единое целое люди чаще всего объединяют объекты, имеющие сходство между собой и отличающиеся от других. Так, на рис. 11 большинство людей объединяют в целое группы квадратов и кругов.



Рисунок 11 – Закон сходства

**7. Закон близости.** Он состоит в том, что расположенные рядом объекты

Часто объединяются человеком в единое целое. Так, на рисунке 12 большинство людей объединяет в целое группы значков, находящихся рядом, независимо от их количества в группе (2, 3, 4).

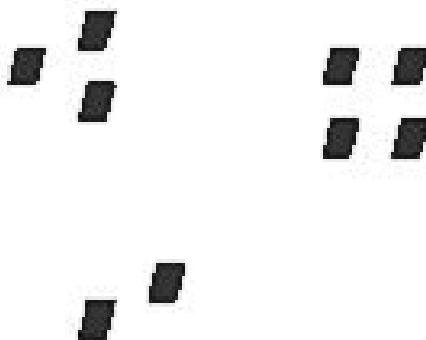


Рисунок 12 – Закон близости

**8. Закон «общей судьбы».** В единое целое человек часто объединяет те объекты, которые объединены общим направлением движения, общим контуром линии, т.е. «общей судьбой» (рисунок 13).



Рисунок 13 – Закон «общей судьбы»

**9. Закон апперцепции.** Он состоит в том, что восприятие человека зависит от его личностных особенностей, состояния, установки на восприятие. То, как человек воспринимает



тот или иной объект, в значительной степени состоит *от него самого*. Особенно это видно при восприятии объектов с неопределенными признаками. Человек должен их «доопределить», и делают все люди это по-своему, исходя из своих образов памяти, эмоциональных запечатлений, мыслей и желаний, часто скрытых от него самого, неосознаваемых. Именно поэтому такие восприятия могут многое сказать о человеке.

Это используется в некоторых психодиагностических методиках, например, в тесте чернильных пятен Г. Роршаха, где испытуемому надо посмотреть на чернильное пятно и сообщить, какое содержание он в нем увидел (рисунок 14).



Рисунок 14 – Пример из теста чернильных пятен Г. Роршаха

**10. Закон контекста.** Восприятие каждого объекта происходит не изолированно, а в общем информационном поле восприятия. В одном информационном поле объект может восприниматься одним образом, а в другом поле – иначе. Таким образом, в процессе восприятия человек учитывает контекст. Слово это происходит от латинского «*contextus*» — *сцепление, соединение*, и означает законченный по смыслу отрывок текста или речи, в пределах которого выявляется смысл отдельных входящих в него слов и фраз. Сначала этот термин

использовался только для обозначения вербального контекста, но впоследствии это понятие стало широко использоваться для изучения восприятия людей в разных ситуациях. Так, человек, широко раскрывающий рот, не вызовет никакого удивления, если он сидит в кресле зубного врача или стоит на сцене с микрофоном, но на улице это сразу будет воспринято не только с удивлением, но и с беспокойством, люди отреагируют на это моментально, не успев даже подумать об этом, на уровне восприятия – это слишком неожиданно в таком информационном поле, в таком контексте.

**11. Закон зависимости восприятия от опыта и тренировки.** Выше уже говорилось, что восприятие развивается в процессе деятельности человека, и само восприятие можно рассматривать как особый вид деятельности – перцептивную деятельность. В деятельности восприятие совершенствуется, как ни в чем другом. Деятельность является важнейшим механизмом развития всех психических функций, в том числе и восприятия. Если в процессе деятельности человек должен воспринимать какие-то объекты, например, отбирать те из них, которые не соответствуют заданным параметрам (цвета, величины, формы, характера поверхности), то соответствующие виды восприятия (цвета, формы, величины, тактильное восприятие) у него очень скоро совершат рывок в развитии. Если в процессе деятельности он создает новые ароматы, то обонятельное восприятие у него достигнет высочайшего уровня.

Есть вид особый деятельности, в котором сама деятельность является *целенаправленным восприятием*. Это деятельность *наблюдения*. В процессе деятельности наблюдения развиваются различные виды восприятия, используемые в наблюдении. Поэтому так важно учить детей эффективному наблюдению.



**12. Зрительная система является для человека доминантной** по ряду причин. Именно зрение является самым мощным источником информации о внешнем мире, обладает наибольшей дальномерностью, стереоскопичностью сенсорных функций. Но дело не только в этом. Именно зрительная система играет роль *внутреннего канала связи* между всеми анализаторными системами, именно в визуализации образов, зрительном кодировании проявляется интермодальная обработка информации, формируется у детей в возрасте с 2-3 до 5-6 лет. П. П. Блонский считал, что при нормальном развитии всех анализаторов и мозга в целом, вероятно, не существует никакого синтеза разнородных впечатлений, кроме зрительного.

Исходя из вышесказанного, *визуальная репрезентация является одним из важных механизмов интеллектуальной деятельности*. Об этом должен помнить каждый педагог. Чтобы обеспечить полноценное восприятие изучаемой информации, важно создать *зрительный ряд*, который будет связывать воедино разнообразную информацию. Это делает чрезвычайно важным использование наглядности на уроке, создание схем, наглядно отражающих изучаемый материал.

## 2.4 Восприятие пространства

Восприятие пространства – это отражение формы, величины, объемности, взаимного расположения, удаленности предметов.

Восприятие пространства – это сложный вид восприятия, он осуществляется в результате деятельности мозга в целом. При этом работает множество механизмов. В данном разделе мы рассмотрим лишь самые основные механизмы психофизиологические механизмы восприятия пространства.

**1. Аккомодация хрусталика.** На близком расстоянии (от 7 см до 5 м) оценка расстояния и величины предметов происходит за счет аккомодации (изменения кривизны) хрусталика. Хрусталик – орган, являющийся по сути линзой внутри глаза, кривизна которой постоянно меняется. Изменение кривизны хрусталика позволяет изменять преломляющую силу оптической системы глаза для ясного восприятия объектов, расположенных на разном расстоянии. Обеспечивается изменением вследствие сокращения и расслабления цилиарной мышцы. Работа аккомодации вызывает напряжение цилиарной мышцы и расслабление цинновой связки, при этом эластичный хрусталик, становится более выпуклой формы. Этим самым, создаются условия для фокусирования на сетчатке изображений объектов, которые находятся на близком расстоянии. Процесс аккомодации – это основной механизм, обеспечивающий так называемую, динамическую рефракцию. Эта рефракция характеризуется четкой фокусировкой изображений объектов, которые находятся на различном удалении от сетчатки. К примеру, в случае недостаточной кривизны хрусталика, и отсутствия на сетчатке четкой фокусировки объекта, в центральные отделы нервной системы поступает информация о нечеткости изображения. Нервная система посылает соответствующий сигнал цилиарной мышце, работа которой изменяет преломление хрусталика. В момент, когда изображения на сетчатке становятся четкими, стимуляция цилиарного тела мгновенно прекращается. При нормальной преломляющей силе глаз в расслабленном состоянии смотрит в бесконечность, в то время, как при максимальном напряжении – на объект, расположенный очень близко. При дальнозоркости, глядя вдаль, возникает напряжение цилиарной мышцы, равное степени дальнозоркости, которое способно еще больше увеличиваться, когда человек рассматривает близко расположенные объекты. У близоруких возможность аккомодации развита недостаточно и глаз спосо-

бен хорошо видеть только на небольшом расстоянии, при этом, чем выше степень близорукости, тем это расстояние меньше.

**2. Конвергенция зрительных осей** – это сведение зрительных осей глаз по отношению к центру, за счет чего достигается устранение двоения предмета. Основную информацию об удаленности объекта несут вергентные движения глаз, требующие скоординированных движений обоих глаз. Вергентные движения смещают глаза по горизонтали в противоположных направлениях таким образом, что происходят сведение (конвергенция) и разведение (дивергенция) зрительных осей, что образует угол конвергенции, и в результате оба глаза могут сфокусироваться на одном объекте. Мышечные ощущения, возникающие вследствие вергентных движений, а также направление нервных импульсов в ЦНС, которые мы должны применить, чтобы перевести глаз в намеченное направление служат основой для определения удаленности. Но конвергенция как признак удаленности имеет ограничение: угол конвергенции существенно меняется в пределах расстояния 2 м от наблюдателя до объекта. Если объект находится дальше в пределах от 2 до 15 м, то угол меняется незначительно, за пределами 15 м конвергенция приближена к нулю.

**3. Бинокулярное зрение и бинарный эффект работы полушарий мозга.** Ведущую роль в восприятии глубины пространства и объема предметов играет парность анализаторов, в частности – бинокулярное зрение. Расстояние оценивается по *различию изображений* на сетчатке правого и левого глаза. Каждой точке на сетчатке одного глаза соответствует строго определенная точка на сетчатке другого глаза. Такие точки называются корреспондирующими. Если лучи света, идущие от одного объекта, попадают на эти точки, то мозг может слить информацию в единый объемный образ. Бинокулярное зрение обеспечивается в корковом отделе зрительного анализатора благодаря сложнейшему физиологическому механизму зрения —

*фузии* (лат. *fusio* — слияние), то есть слиянию зрительных образов, возникающих отдельно в каждом глазу, в единое сочетанное зрительное восприятие.

Если бинокулярное зрение не развивается, возможно зрение только правым или левым глазом. Такое зрение называется *монокулярным*. Оно развивается при существенном различии остроты зрения между левым и правым глазом, при нарушениях работы глазных мышц (косоглазии). Оценить глубину пространства и объемность предметов позволяет именно бинокулярное зрение. Люди с монокулярным зрением не могут автоматически оценить расстояние и глубину пространства, но они могут научиться оценивать расстояние между предметами на основе анализа взаимоотношений объектов между собой (например, если один предмет находится за другим, следовательно, он дальше).

Появление бинокулярного зрения происходит не автоматически, *ребенок ему учится в ходе опыта взаимодействия с предметами*, когда мозг научается обрабатывать информацию, получаемую с обоих глаз, и формировать целостное, объемное восприятие.

Бинокулярное зрение является частным случаем более общего механизма – *бинарного эффекта* в деятельности парных одноименных анализаторов как результата парной работы полушарий (бинауральный слух, биманульное тактильное восприятие).

**Обратите внимание:** физиологические механизмы определения расстояния до очень удаленных предметов у человека отсутствуют. Оценка удаленности или величины объекта на больших расстояниях происходит за счет сопоставления с другими известными предметами. Если предмет, значительный по величине, на сетчатке глаза имеет небольшой размер, то человек делает вывод о том, что он находится на большом расстоянии. Основные ошибки человек делает тогда, когда не с

чем сравнить далекий объект (в море, в горах). Например, горы всегда кажутся ближе, но меньше, чем они есть на самом деле.

**4. Нейроны-детекторы.** Для определения формы и расположения предметов большое значение имеют высокоспециализированные нейроны, предназначенные для распознавания конкретных признаков. Так, в зрительном анализаторе найдены клетки, которые отвечают за распознавание, например, горизонтальных или косых линий, углов, выпуклых или вогнутых линий. В проприоцептивной сенсорной системе имеются нейроны-детекторы начала движения, вертикального положения; в слуховой системе – нейроны частоты звуковой волны, направления звукового сигнала.

Нейроны-детекторы связаны с большим количеством клеток-рецепторов, непосредственно реагирующих на стимул. Эти клетки образуют рецептивное поле афферентного нейрона. Например, у человека на сетчатке насчитывается 130 миллионов фоторецепторов, а афферентных нейронов, которые передают сигнал в мозг – в 100 раз меньше (принцип суживающейся «сенсорной воронки»). Рецептивное поле – это совокупность рецепторов, сигналы от которых поступают на данный нейрон. В зрительной системе различают простые, сложные и сверхсложные рецептивные поля. Сверхсложные поля имеют нейроны, участвующие в анализе сложных признаков раздражителей [19, с. 170].

Работа нейронов-детекторов с разным уровнем сложности анализируемой информации отражена в модели американского ученого *Оливера Селфриджа «Пандемониум»* (1959). Она рассматривает каждый образ как совокупность признаков. Тогда процесс распознавания образов можно рассматривать как состоящий из нескольких этапов или уровней. На каждом уровне действует отряд «демонов» (нейронов-детекторов), выполняющих конкретную работу по распознаванию образов. На первом уровне – *демоны простого реагирования*, которые ре-

гистрируют стимул просто как некое событие на сенсорном уровне («Что-то появилось!»). Затем – **демоны выделения признаков**, которые разбивают первичное изображение на составляющие элементы. Каждый демон ищет в изображении лишь один признак – конкретную прямую или кривую, для сигнала о которой он предназначен, и начинает подавать сигналы («Есть признак!»). За ними следят **демоны опознавания, соответствующие перечням признаков**. Перечень каждого демона относится к определенному образу, и он кричит тем громче, чем больше признаков из своего списка он найдет («Есть совокупность признаков!»). На верхнем уровне – **демон принятия решения**, который должен установить, какой из демонов опознавания кричит громче всех. Тогда он принимает решение («Это такой-то объект»). В современной психологии эта теория считается основной. Она подтверждается исследованиями о наличии нейронов с разным уровнем сложности рецептивных полей, реагирующих на стимулы разной сложности, с различным сочетанием признаков.

**5. Опыт и формирование условных рефлексов на пространственные раздражители.** Как полагал отечественный ученый Б. Г. Ананьев, восприятие пространства образуется на основе опыта отражения предметов и их свойств. **Накопление чувственных знаний** о предметах окружающего мира является первой предпосылкой для развития восприятия пространства. Второй предпосылкой является формирование **условных рефлексов на пространственные признаки и пространственные отношения** предметов. Обнаружилось, что пространственные признаки являются особыми сигналами, на которые вырабатываются сложные условные рефлексы. Например, если в эксперименте ребенку нужно замечать **определенное расположение игрушек** и реагировать на него, в результате чего он получает вкусный приз, у него вырабатывается условный рефлекс на данное сочетание пространственных признаков, он

начинает быстро определять их, реагировать на них и выделять слюну. Опыты Р. А. Вороновой показали, однако, что эти условные рефлексy выpaбатываются значительно медленнее, чем обычные условные рефлексy (на качество объекта). Для образования самых элементарных знаний о пространстве необходимо накопление массы конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего мира [16].

**6. Взаимодействие различных анализаторов (сенсорных систем).** В процессе восприятия пространства и предметов происходит объединение деятельности разных анализаторов. Именно их взаимодействие позволяет создать сложный, полимодальный образ. Корковые отделы всегда взаимодействуют и в процессе выработки сложных рефлексов на пространственные раздражители. Как показали эксперименты, состав интермодальных ассоциаций может быть различным, но чаще всего у человека основой восприятия пространства являются зрительно-кинестетически-вестибулярные связи, т.е. зрительные ощущения тесно связываются с двигательными, мышечными ощущениями и ощущением равновесия, то, что русский физиолог XIX века Иван Михайлович Сеченов называл «мышечным чувством».

**7. Восприятие движения** осуществляется на основе отражения пространственно-временных отношений. Скорость воспринимается на основе отношения раздражений, обусловленных *угловой скоростью движения объекта относительно глаза* наблюдателя, направлением этого движения и удаленностью объекта от глаза, а также изменением указанных компонентов. Если же объект занимает все поле зрения или достаточно большую его часть, видимые скорости различных участков такого объекта соотносятся как угловые скорости их движения относительно глаза.

**8. Речь в отражении пространства.** Речь является универсальным механизмом работы человеческого сознания.

Именно то, что названо словом, осознается человеком. Первичное формирование речи проходит до 3 лет. Развитие восприятия пространства начинается раньше и в начале мало связано с речью. В возрасте до 4 лет ребенок мало ориентируется на речевые сигналы при восприятии пространства. Тем не менее, очень важно, чтобы взрослые называли и показывали ребенку направления движения в пространстве, вводили сенсорные эталоны формы, величины и пр., называя их словесно. Это повышает *осознанность восприятия*, усиливает *обобщенность* восприятия пространственных отношений, улучшает его качество. Слово всегда является обобщением самого главного и существенного. Благодаря речи дети выявляют и осознают самое обобщенное, важное в конкретной структуре пространственных свойств предметов и явлений. Примерно с 4 лет дети сопровождают восприятие и ориентацию в пространстве речевыми комментариями вслух, что помогает им осознавать и контролировать этот процесс, а далее все больше используют словесные инструкции, проговаривая их уже «про себя».



## 3 Представление

### 3.1 Представление как психический процесс

Третьим процессом чувственного отражения действительности является представление. **Представление** – это психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта. В западной психологии для обозначения представлений используется латинский термин *«репрезентация»* или *«ментальная репрезентация»*.

Представление относится к чувственному познанию действительности, но является качественно новым процессом. Оно не связано с непосредственным воздействием на органы чувств и, как правило, является продуктом *суммирования, интеграции* многих ранее полученных восприятий [9, с. 171]. Поэтому в представлении гораздо выше уровень *обобщенности и осмысленности*, чем в восприятии. Замечательный русский ученый И. М. Сеченов писал, что представление есть «средний итог из отдельных восприятий, ... в состав его входят, помимо внешних признаков, такие, которые открываются не непосредственно, а только при детальном умственном и физическом анализе ... Это умственная форма, несравненно более богатая содержанием, чем предшествующая ей ступень (восприятие), ... в ней совмещается все, что человек знает о предмете» [цит. по: 9, с. 175].

Представление *тесно взаимодействует с мышлением*, особенно это относится к тем представлениям, которые связаны не с единичными предметами, а *с целой группой предметов и явлений, с обобщенным знанием о них*. Как писал И. С. Бериташвили, это восприятия, «более или менее переработанные с абстракцией и обобщением, ... приближающиеся к понятиям» [цит. по: 9, с. 175]. Это высший уровень развития

представлений. Представление на этом высшем уровне является *результатом всех наших знаний* о группе предметов и явлений, но существующих в форме *наглядного образа*.

О таких представлениях писал немецкий философ Ф. Гегель: «В непосредственно созерцании я ... имею перед собой весь предмет в его целом, но лишь во всесторонне развитом познании, возвращающемся в форме простого созерцания, предмет стоит перед моим духом как некоторая внутри себя расчлененная, систематическая целокупность» [цит. по: 9, с. 176].

К представлениям высшего уровня относятся как более или менее наглядные, так и имеющие довольно нечеткое образное содержание *общие представления*: пространственные, математические, этические, эстетические, художественные и т.д. Несмотря на нечеткость образного содержания этих представлений, они играют очень большую роль в процессе деятельности – практической, научной деятельности, в художественном творчестве.

При определенных усилиях и желании человек может конкретизировать образное содержание этих представлений. Например, если попросить испытуемых представить то, что связано в их сознании со словом «истина», перед ними рождается смутное, нечеткое представление, но при желании они могут представить более конкретный образ, выразить в нем то, что для них является самым главным в этом представлении.

Таким образом, представление у человека базируется не только на ощущении и восприятии. Оно возникает на основе общественной практики людей, неразрывно связано и постоянно обогащается мыслью [9, с.183]. В процессе практической и теоретической деятельности человек постоянно обращается к представлениям разной степени обобщенности.

Можно говорить об этапах познания действительности человеком, в котором чувственное познание *начинает процесс*, затем *действует в паре* с рациональным осмыслением

при ведущей роли последнего, а на завершающем этапе именно чувственное познание как бы *подводит итог*, создавая более или менее наглядный, обобщенный, абстрагированный образ изучаемого, который содержит итог познания в целостной форме.

В заключение добавим, что созданные на основе осмысления множества восприятий, представления *сами начинают влиять на восприятие* предметов и явлений. Так, люди с развитыми пространственными представлениями гораздо более адекватно воспринимают пространство и ориентируются в нем, чем люди с неразвитыми пространственными представлениями. Именно через представления, особенно общие, мышление влияет на восприятие мира человеком. Представления являются как бы *ступенью между сенсорно-перцептивным и рациональным познанием* действительности. Поэтому развитие представлений является важнейшей задачей педагога.

### 3.2 Свойства представлений

К числу свойств представлений относят обычно наглядность, обобщенность, фрагментарность, неустойчивость.

- **Наглядность.** Человек представляет образ воспринятого объекта исключительно в наглядной форме. При этом имеет место размытость очертаний и исчезновение ряда признаков. Наглядность представлений беднее наглядности восприятия вследствие утраты непосредственности отражения.

- **Обобщенность.** В представлении материал отдельных восприятий связывается с материалом предыдущего опыта и предшествующих восприятий. Новое объединяется со старым. Поэтому образ представления обладает большой информационной ёмкостью, причём содержание (структура) образа представления схематизируется или свёртывается. Поэтому пред-

ставление, обобщая конкретный предмет или явление, одновременно может служить обобщением и целого класса аналогичных предметов в силу того, что представляемый объект не воздействует непосредственно на органы чувств.

- **Фрагментарность.** Для представления предметов и явлений характерна неравномерность воспроизведения их отдельных частей. Преимущество имеют объекты (или их фрагменты), которые в предыдущем перцептивном опыте обладали большей привлекательностью или значимостью. При внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены. Вместе с тем у нас может быть единое общее представление об очень сложном целом, например, общий образ какого-нибудь художественного произведения.

- **Неустойчивость.** Представленный в данный момент времени образ (или его фрагмент) можно удерживать в активном сознании лишь в течение определённого времени, по истечении которого он начнет исчезать, утрачивая фрагмент за фрагментом. С другой стороны, образ представления возникает не сразу, а по мере восприятия новых сторон и свойств предмета, новых временных связей; постепенно он дополняется, изменяется и «проясняется». По своей сущности неустойчивость как проявление непостоянства является отрицательным эквивалентом или выражением дефицита константности, свойственной перцептивному образу. Она хорошо знакома каждому по собственному опыту и заключается в «колебаниях» образа и текучести его компонентов.

### 3.3 Виды представлений

Представления разнообразны, и классифицировать их можно по нескольким основаниям.

*По происхождению* А. Г. Маклаков выделяет два вида представлений:

- представления памяти (образы предметов и явлений, которые человек когда-либо воспринимал),
- представления воображения (образы предметов и явлений, с которыми человек никогда не сталкивался).

Представления этих видов связаны, однако, между собой. Образы воображения не возникают на пустом месте, и если мы никогда не были в тундре, но имеем представление о ней, то оно создается на основе фотографий, фильмов, описаний в учебнике географии и т.д. [15, с. 234].

Часто выделяют три вида представлений по происхождению:

- *представления на основе восприятия*. Большая часть представлений человека — это образы, возникающие на основе восприятия, есть первичного чувственного отражения действительности.

- *представления на основе мышления*. Представления, сформированные на основе мышления, отличаются высокой степенью абстрактности и могут иметь мало конкретных черт. Так, у большинства людей имеются представления о таких понятиях, как «справедливость» или «счастье», но ими трудно наполнить данные понятия конкретными чертами.

- *представления на основе воображения*. Представления могут формироваться и на основе воображения, данный тип представлений составляет основу творчества — как художественного, так и научного.

**По ведущим анализаторам** можно выделить следующие представления:

- *зрительные* (образ человека, места, пейзажа);
- *слуховые* (воспроизведение музыкальной мелодии);
- *обонятельные* (представление какого-то характерного запаха — например, огуречного или парфюмерного);
- *вкусовые* (представления о вкусе пищи — сладком, горьком и пр.)
- *тактильные* (представление о гладкости, шершавости, мягкости, твёрдости предмета);
- *температурные* (представление о холоде и тепле);
- *двигательные* (представления о движениях тела, всегда являются не только воспроизведением прошлых восприятий и ощущений, но сопровождаются актуальными ощущениями; когда человек представляет себе какое-то движение, в соответствующих мышцах происходит слабое сокращение).

Тем не менее, часто в формировании представлений участвуют сразу несколько анализаторов. Так, представляя в сознании огурец, человек одновременно представляет себе и его зелёный цвет и пупырчатую поверхность, его твёрдость, характерный вкус и запах. Представления формируются в процессе деятельности человека, поэтому в зависимости от профессии развивается преимущественно какой-либо один вид представлений: у художника — зрительный, у композитора — слуховой, у спортсмена и балерины — двигательный, у химика — обонятельный и т. д.

**По степени обобщённости** можно выделить:

- *единичные представления* — это представления, основанные на восприятии одного определённого предмета или явления. Часто они сопровождаются эмоциями. Эти представления лежат в основе такого явления памяти как узнавание.
- *общие представления* — представления, обобщённо отражающие ряд сходных предметов. Этот вид представлений

чаще всего формируется при участии абстрактного мышления и речи.

***По степени волевых усилий*** можно выделить:

– *непроизвольные представления* — это представления, возникающие спонтанно, без активизации воли и памяти человека, например, [грёзы](#).

– *произвольные представления* — это представления, возникающие у человека под воздействием воли, в интересах поставленной им цели. Эти представления контролируются сознанием человека и играют большую роль в его профессиональной деятельности.

.

## **4 Работа педагога по развитию процессов чувственного познания у детей и подростков**

### **4.1 Развитие сенсорных эталонов и восприятия у детей в дошкольном возрасте**

Развитие восприятия предметного мира начинается с первых дней жизни. Большую роль играет при этом реальное взаимодействие с предметами и явлениями, передвижение в пространстве, предметно-манипулятивная деятельность. Дети рассматривают, ощупывают предметы, кусают их, лизжут, пробуют на вкус. Часто это может оказаться небезопасным для ребенка. Что же делать? Не разрешать заглядывать и трогать какие-то объекты? Лучше поступить по-другому. Взрослым нужно убрать опасные для ребенка или ценные, хрупкие предметы туда, где ребенок их не может достать, а оставить в пределах его досягаемости те предметы, которые безопасны для него.

Важно также создать разнообразную и интересную среду для ребенка. В ней должны быть предметы разной формы, цвета, размера, сделанные из разных материалов, с разной фактурой. И конечно, взрослый должен быть для ребенка проводником в этом мире предметов, показывая различные способы взаимодействия с ними, показывая и называя различные характеристики предметов, сравнивая их с характеристиками других предметов. Показ и речь формируют сенсорные эталоны, играющие важнейшую роль в процессе восприятия.

Автором концепции сенсорных эталонов является отечественный ученый А. В. Запорожец. **Сенсорные эталоны** – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида воспринимаемых с помощью органов чувств свойств и отношений предметов и явлений – цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве,



высоты звуков, длительности промежутков времени и т. д. Они возникли в ходе исторического развития человечества, и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения [8]. Период до начала третьего года жизни – это период сенсомоторных предэталонов, когда ребенок отображает лишь отдельные особенности предметов, которые имеют существенное значение для непосредственного двигательного приспособления, – некоторые особенности формы, величину предметов, расстояние и т. д. Чтобы избежать ошибок и ложных представлений о качествах предметов во время стихийного усвоения сенсорного воспитания, ребенка необходимо обучать. Как установили Л. А. Венгер, Э. И. Пилюгина, уже на 3-м году жизни некоторые хорошо знакомые ребенку предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребенок сравнивает свойства любых объектов, например треугольные объекты с «крышей», красные с помидором. Ребенок переходит к зрительному соотнесению свойств предметов с меркой, которой выступает не только конкретный предмет, но и представление о нём [7].

Сенсорные эталоны представляют собой обобщение сенсорной информации, и опознание любого объекта происходит как сличение его с различными эталонами. В. Д. Глезер показал, что «словарь зрительных образов» определяется как набор зрительных образов, которыми оперирует зрительная система в конкретной ситуации [8]. Поэтому так важно ***показывать ребенку различные предметы, называя их форму, цвет, размер, прослушивать с ним различные мелодии и звуки, называя их высоту, тембр и пр.***

Важно поощрять активность ребенка в освоении предметного мира. Маленький ребенок находится в постоянном взаимодействии с предметами; он любит их трогать, бросать, стучать по ним. Именно в этой предметно-манипулятивной дея-

тельности и происходит развитие восприятия. Часто ребенок повторяет свои действия бесчисленное количество раз. Например, он может больше часа стоять около лужи и кидать в нее камушки. Родителям это кажется пустым времяпрепровождением. Но это не так, не нужно ограничивать ребенка, это вовсе не бессмысленное повторение. Наблюдая многократно, как летит в лужу камень, весь извозившись в грязи, ребенок делает важные открытия: он наблюдает зависимость траектории, дальности и высоты полета от мышечных усилий; замечает действие закона перспективы – зрительное уменьшение предмета в процессе удаления от наблюдателя; постигает вечный закон всемирного тяготения в действии.

У дошкольников появляется сюжетно-ролевая игра, в которой тоже постоянно нужно взаимодействовать с предметами, строя, например, дом или космический корабль. Они выполняют более сложные действия с предметами, чем малыши, собирая из подсобных средств, например, «приборы для полета в космос». Такая деятельность развивает более точное, дифференцированное восприятие различных объектов.

Но необходима организация и специальной работы по сенсорному воспитанию ребенка-дошкольника. Это является одной из важнейших задач обучения ребенка в детском саду. Детей знакомят с сенсорными эталонами формы, цвета, величины предметов, их веса и характера поверхности, высоты и громкости звуков и пр. При этом организуются различные игры, в которых происходит усвоение этих сенсорных эталонов.

В целях обогащения сенсорного опыта детей можно использовать различные виды дидактических игр:

1. Игры-поручения, основанные на действиях детей с игрушками и предметами;
2. Игры с прятаньем и поиском, основанные на интересе детей к появлению и исчезновению предметов;

3. Игры с загадыванием и отгадыванием, которые привлекают детей неизвестностью «Узнай», «Что здесь?»;

4. Сюжетно-ролевые дидактические игры – изображают различные жизненные ситуации, в которых ребенок выполняет роль взрослых;

5. Игры – соревнования, основанные на стремлении быстрее достичь игрового результата, выиграть: «Кто быстрее?»;

6. Игры, связанные с интересными игровыми моментами – избавиться от ненужного (цвет, форма).

Интересный практический подход предлагает педагог Карр, который разделил сенсорные игры на три вида:

– сенсорные для маленьких детей, которые любят впитывать в себя различные ощущения, чтобы игрушки были разноцветные, чтобы они издавали различные музыкальные звуки,

– погремушки, шарманки, стеклянные дощечки, трубы, барабаны и т.д.,

– моторные – бег, подпрыгивания, борьба, плавание и др.,

– психологические – интеллектуальные и аффективные: лото, домино и т. д.

## **4.2 Развитие восприятия пространства и пространственных представлений у детей и подростков**

Уже в первые дни и месяцы жизни и ребенка идет интенсивный процесс усложнения чувственной деятельности от элементарных ощущений до актов узнавания. В возрасте 4-5 месяцев ребенок не только воспринимает предмет, но и узнает его, т.е. соотносит с ранее воспринятым, например, узнает мать. Это узнавание, сохранение зрительного образа, можно считать зачатком представления у ребенка. Ребенок запомина-

ет основные направления передвижения матери в пространстве, своего передвижения на ее руках.

Но не только память является фактором развития пространственных представлений у детей. К числу важнейших факторов можно отнести:

**1. Начало самостоятельного передвижения** – ползания и ходьбы. Ребенок создает и постепенно расширяет свой пространственный ареал, самостоятельно исследует различные его точки. Особенно способствует развитию восприятия пространства ходьба, при которой ребенок имеет хороший обзор пространства.

**2. Овладение речью.** Ребенок с самого начала жизни попадает в среду языкового общения, в которой каждый предмет или его свойство категоризируются, называются словом. Это соотносит предмет со *значением слова*, т.е. с теми общественно-выработанными знаниями о данном предмете и способами обращения с ним, заключенными в слове в «свернутом виде». Так происходит и с пространственными отношениями. Ребенок осваивает слова «тут», «там», «здесь», затем осваивает более дифференцированные термины – «далеко», «спереди», «сзади», «сбоку», «под» и т. д.;

**3. Активность самого ребенка.** Ребенок представляет собой активное существо и под руководством взрослых осваивает предметно-манипулятивную деятельность, в ходе которой идет чувственное познание предметного мира и пространства.

М. В. Вовчик-Блаkitная выделила следующие этапы развития восприятия пространства и пространственных представлений у детей [16]:

**1 этап. Различение направлений в пространстве относительно самого себя с двигательной репрезентацией (от первых месяцев жизни до 3-4 лет).** Ребенок начинает воспринимать пространство, локализуя окружающие предметы по от-

ношению к себе, т.е. своему телу. Освоение детьми пространственных представлений и понятий определяется характером их жизненного опыта. Уже у детей 3-4 лет имеются конкретные представления о направлениях вперед-назад, вверх-вниз. Благодаря тому, что мускульно-осязательные, зрительные и слуховые ощущения постоянно ассоциируются с названиями этих направлений. Самостоятельно называть эти направления словами малышам трудно. Часто это сопровождается движениями головы, корпуса. Осознание направлений вправо-влево еще сложнее.

**2 этап. Различение направлений в пространстве относительно самого себя со словесной репрезентацией (4-6 лет).** Происходит развитие ориентировки, когда ребенку уже доступны словесные обозначения пространственных признаков, уменьшается роль моторного компонента речевых актов при их назывании, но нет еще умения выделить пространственные понятия как абстрагированные от собственного положения.

**3 этап. Формирование представлений о направлениях в пространстве для другого лица (6-7 лет).** Возникают обобщенные представления о пространстве, предполагающие способность ребенка определять направления не только относительно себя, но и в отношении к другим лицам и предметам. В это возрасте ребенок под руководством взрослых уже может составлять и использовать небольшие планы местности, что формирует абстрактное представление о части пространства.

**4 этап. Формирование абстрактных обобщенных представлений о пространстве, независимых как от собственного тела и положения, так от положения тела других людей или объектов (период школьного обучения).** В процессе изучения географии, геометрии, черчения ребенок учится работать с планами, чертежами и картами, формируются представления о сторонах света, о проекциях предметов с

различных сторон, появляется абстрактное понятие о пространстве.

Вместе с тем, люди не в равной степени овладевают восприятием пространства и пространственными представлениями. Ф. Н. Шемякин показал, что формирование пространственных представлений происходит по двум типам [16]:

1. как *схема пути* – последовательное передвижение в пространстве, где исходной точкой отсчета является сам человек (в известном смысле – эгоцентрическая модель). Пространственные представления этого типа – справа, слева, вперед, вверх, вниз и т. д.

2. как *карта-обозрение* – одновременное единое представление системы пространственно размещенных компонентов, образующих пространственное единство. Второй тип является более поздним и высшим, связан с изучением географии, с освоением понятий север, юг, запад, восток.

У многих людей формирование второго типа пространственных представлений проходит затрудненно. Но это различно в *разных культурах*. Так, в Китае, где обозначение сторон света используется в быту (южный флигель, северное кресло) ребенок, пользуясь этими словами, начинает рано наполнять их реальным содержанием, и быстро соотносит конкретные пространственные точки в объективном географическом пространстве. В опытах Ф. Н. Шемякина определение сторон света в закрытом помещении у российских студентов вызвало значительные трудности, китайские же студенты справлялись легко.

Отметим *гендерные различия в развитии восприятия пространства*. Мальчики уже с периода раннего детства и вплоть до подросткового возраста осваивают более широкий пространственный ареал, чем девочки. Они гораздо чаще пересекают те границы, которые установлены при этом взрослыми. У мальчиков пространственные представления формируются

быстрее, являются более дифференцированными и осознанными. У мужчин чаще встречаются пространственные представления, построенные как «карта-обозрение», а у женщин – как «карта пути». В среднем, у мужчин пространственные представления развиты лучше, чем у женщин, хотя и среди женщин есть лица с высоким уровнем развития пространственных представлений, но они встречаются реже.

Какие методы можно использовать для развития пространственного восприятия и пространственных представлений у детей?

Т. А. Мусейибова предложила систему работы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста, включающую:

- ориентировку «на себе» (освоение «схемы собственного тела»);

- ориентировку «на внешних объектах» (выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых);

- освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям («вперед – назад», «вверх – вниз», «направо – налево»);

- определение расположения предметов в пространстве «от себя» (исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте);

- определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов (точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете);

- определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;

- определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве;

– определение их размещенности относительно друг друга в трехмерном пространстве.

Формированию представлений «на себе» помогут дидактические игры «Лицо», «Обезьянки», «Путаница» и др. Так, в игре «Лицо» педагог предлагает схематическое изображение лица человека, у которого в качестве ориентира выступает нос. Детям необходимо выложить все остальные части лица (глаза, брови, губы). После этого дошкольники с закрытыми глазами выполняют задание еще раз, при этом проговаривают, где и как по отношению друг к другу располагаются все части лица. Дети повторяют движения за педагогом (ведущим), показывают и называют части лица, головы в игре «Обезьянки». в младшем и среднем возрасте игру можно проводить без учета зеркального отражения частей тела, а в старшем дошкольном возрасте они должны учитывать зеркальность. в игре «Путаница» педагог предлагает детям левой рукой закрыть правый глаз; левой рукой показать правое ухо и правую ногу; дотянуться правой рукой до левого носка, а левой рукой – до правой пятки и т. д. Для формирования представлений «от себя», «от предмета» можно предложить дидактические игры «отгадай где?», «Художники», «Передай мяч назад», «Давай меняться» и др. в игре «Отгадай где?» у детей формируется умение по заданному условию находить определенное положение в пространстве. они рассматривают, какие предметы лежат на ковре (полу, столе) или кто находится справа, слева, сзади, впереди них, за каждый правильный ответ дети получают фишку. можно порекомендовать провести игру «Художники», в которой дошкольников учат называть местоположения предметов относительно друг друга. им предлагается придумать картину на любую из тем (например, «цирк», «город» или «театр» и т. д.). Дети поочередно рассказывают о том, какие и где будут находиться предметы. Педагог постепенно заполняет картину (на мольберте, листе бумаги или интерактивной доске) предметами, которые предлагаются детьми. в данной игре до-



школьники учатся правильно применять слова справа, слева, вверху, внизу, рядом, между, от, за, около, перед. Закреплению умения ориентироваться в направлениях пространства, где точкой отсчета является собственное тело ребенка, и употреблять в активной речи слова слева, справа, сверху способствует игра «Передай мяч назад». Первостоящий ребенок в колонне передает мяч стоящему за ним. Последний из них с мячом бежит в начало колонны, становится первым и передает мяч назад. Педагог может подать команду передавать мяч сверху, слева, справа. Вначале возможно проговаривание названия направления, в котором игроки передают мяч. В игре «Давай меняться» дети стоят на одинаковом расстоянии друг от друга. Педагог дает инструкции по передвижению в пространстве по ориентирам («маша, встань так, чтобы слева от тебя был шкаф, а перед тобой была Катя». Если Маша нашла место правильно, то ребенок, который стоит на этом месте, встает на место Маши).

Для определения их размещенности предметов относительно друг друга в трехмерном пространстве можно использовать игру «Кукольная комната», предложенную Л. А. Венгером, в которой из подручных средств (коробка, например) строится комната с предметами мебели и обихода. Можно переставлять предметы мебели, используя наречия обозначающие пространственные отношения.

Для формирования пространственных представлений *типа «карта-обозрение»* можно использовать *составление планов*. Сначала это может быть план кукольной комнаты, потом игровой комнаты, квартиры, участка, двора, пути в садик или школу и пр. Со школьниками можно организовать *подвижные коллективные игры*, в которых дети ищут записки, содержащие топографическое изображение местности с обозначением места нахождения следующей записки, а в итоге поисков их ждет мешок конфет или торт для всех участников.

Более подробный перечень и описание развивающих игр представлены в приложении.

Дальнейшее развитие пространственных представлений связано с обучением *геометрии, географии, черчению* в школе. Именно при изучении этих предметов происходит повышение обобщенности, абстрактности пространственных представлений, формируется умение различать пространственные характеристики предметов в различных проекциях.

Но качественные, дифференцированные пространственные представления окончательно формируются в *процессе деятельности*, они развиваются и совершенствуются и во взрослом возрасте, при овладении профессией и осуществлении профессиональной деятельности. Так, в эксперименте М. В. Гамезо и В. Ф. Рубахина было выявлено, что при чтении топографической карты и дешифровании аэроснимков возникают разные виды пространственных представлений, развитие которых в процессе деятельности идет по пути все более системного, смыслового анализа, со все более быстрым и правильным опознаванием сложных объектов [9, с. 210].

Это характерно не только для пространственных, но и для других видов представлений. Опыты Л. Т. Шубиной по вкусовым представлениям и А. В. Веденова по обонятельным, проведенным на основе анализа работы дегустаторов, показали, что у дегустаторов образуются устойчивые и ясные вкусовые и обонятельные представления, т.к. различение вкуса и запаха у них становится необходимой задачей. Опытный кузнец только по цвету металла может определить его температуру с высоким уровнем точности, поскольку у него сформировались соответствующие представления.

Пространственные представления отличаются от других, однако, тем, что деятельность, в процессе которой они возникают первоначально, связана с движением, с двигательным освоением пространства. Не случайно физиологические опыты

В. Н. Семагина показали, что возникновение любого пространственного представления сопровождается определенной активностью мышц, о чем говорит появление соответствующих биоэлектрических импульсов [9, с. 207].

Итак, развитие пространственных представлений происходит под влиянием таких факторов, как самостоятельное передвижение, речевое обозначение, активная деятельность (игра, учение, труд).

### **4.3 Развитие эстетического восприятия и эстетических представлений у детей и подростков**

Эстетика — философское учение о *сущности и формах прекрасного*, когда определенные объекты воспринимаются как *красивые, приносящие удовольствие при созерцании*. Согласно В. В. Бычкову, эстетика – наука о неутилитарном созерцательном или творческом отношении человека к действительности, изучающая специфический опыт её освоения, в процессе и в результате которого человек ощущает, чувствует, переживает в состояниях духовно-чувственной эйфории, восторга, неопишуемой радости, блаженства, духовного наслаждения свою органическую причастность к Универсуму [5].

Термин «эстетика» употребляется в современной научной литературе и в обиходе и в ином смысле — для обозначения эстетической составляющей культуры и её эстетических компонентов. В этом смысле говорят об эстетике поведения, деятельности, спорта, обряда, ритуала, какого-либо объекта и т. п.

Эстетические представления – это представления о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом, величественном, героическом, ужасном.

Можно выделить два понимания красоты: эстетика и вкус. Так, немецкий философ XVII в. Иммануил Кант считал, что

«наслаждение» является результатом возникновения из ощущения удовольствия, но для суждения о чем-либо как о «прекрасном» должно соблюдаться ещё одно условие: ощущение должно порождать удовольствие путём эмпирического созерцания. Суждения о прекрасном могут быть чувственными, эмоциональными и интеллектуальными одновременно. Кант заметил о человеке: «если он говорит, что канарское вино приятно, и его поправляют, напоминая, что следовало бы сказать: оно приятно мне, — он легко соглашается», потому что у каждого своё собственное чувство вкуса. «Прекрасное» же отличается от «приятного» тем, что, называя что-то прекрасным, мы требуем того же и от других. Таким образом, прекрасное воспринимается не просто как красивое, доставляющее удовольствие при созерцании, но и соответствующее определенным ценностям. Об этом пишет и Т. В. Кузнецова, указывая, что необходимым условием возникновения эстетического отношения к объекту является возникновение устойчивых ассоциаций с ценностями, имеющими важный смысл. Мы любимся тем, что подспудно связываем с благородством, физическим совершенством, радостью и праздником, но испытываем отвращение к тому, что связано с низостью, болезнями, несчастьями [11].

В понятии «прекрасное» отражаются многие *общечеловеческие ценности* – природа, здоровье, смелость, благородство, доброта, чистота. Часто прекрасное связано с возможностью удовлетворения потребностей человека, и, следовательно, с привлекательностью (вкусовой, сексуальной).

Но в то же время понятие о прекрасном *в каждое время и в каждой культуре* свое. То, что кажется уродливым сегодня, может рассматриваться как прекрасное через несколько десятилетий. То, что в одной стране рассматривается как красивое, может вызывать отвращение в другой стране.

Таким образом, на восприятие объекта как прекрасного влияют как общечеловеческие, так и конкретные национальные и социальные ценности и культурные образцы.

Когда ребенок впервые воспринимает нечто как красивое? Когда у ребенка формируется представление о прекрасном? От чего это зависит?

По мнению К. В. Литвиновой и соавт., эстетические представления появляются у детей уже к началу старшего дошкольного возраста; они становятся частью внутреннего мира посредством высоких образов, которые дают природа, литература, музыка, философия, изобразительное искусство. В практической деятельности у людей складываются и развиваются эстетические представления, в которых явления действительности отражаются как прекрасные и безобразные, трагические и комические, т.е. эстетически [14].

Однако, на наш взгляд, восприятие художественных произведений – это не единственный путь возникновения эстетических представлений. Наиболее существенную роль играют переживания красоты, которые демонстрируют близкие ребенку люди – родители, родственники, педагоги. Именно их оценка объектов как «красивых», переживаемый ими экстаз, восхищение прекрасным и помогает ребенку понять, что это такое – ощущать красоту.

При этом речь идет не столько о подражании поведению взрослых, сколько о сопереживании тем чувствам, которые они испытывают. Ребенок должен научиться видеть мир как красивый, и научиться этому он может лишь от взрослых, лишь сопереживая их эмоциям.

Что же касается восприятия художественных произведений, «высоких образцов», то их роль в формировании эстетических представлений, конечно, очень велика, но, их роль, в первую очередь, состоит в том, что они создают возможность этого взаимодействия между взрослым и ребенком, этого об-

щего переживания восхищения прекрасным. Само же по себе демонстрирование произведений искусства, без эмоций взрослых людей, не приведет к формированию этого умения созерцать прекрасное и чувствовать восторг, экстаз, восхищение. Если в игровой или классной комнате развесить репродукции картин и никто из взрослых не будет вместе с детьми их разглядывать и восхищаться ими, то дети от такого присутствия «высоких образцов» никак не научатся эстетическому восприятию, скорее, наоборот, произойдет привыкание к этим элементам среды, и их просто перестанут замечать.

Конечно, роль занятий музыкой, танцем, чтением, а в школьном возрасте – литературой, в развитии эстетических представлений трудно переоценить. Но представления о прекрасном появляются и при восприятии природы, людей, животных. *Эстетические представления часто связаны с художественными, но не сводятся к ним.*

Важно научить ребенка замечать прекрасное, и тогда даже в отдаленной деревне он может общаться с этой сферой жизни больше, чем в столице, где много театров, музеев, библиотек. Обучение же литературе, мировой художественной культуре, искусствоведению, рисованию, музыке, если оно нацелено на развитие эстетических представлений и эстетического восприятия, должно проходить не столько как обучение, сколько как *совместное с детьми переживание красоты*. Красоты музыки, красоты слова, красоты живописи, красоты танца...

Но не надо думать, что эстетические представления формируются только на предметах гуманитарной, искусствоведческой направленности. Важно показывать детям красоту окружающего мира на уроках естественнонаучной направленности, красоту математических решений в математике, красоту движений и достижений в спорте и т.д.

#### 4.4 Развитие художественного восприятия и художественных представлений у детей и подростков

Художественное восприятие – это восприятие произведений искусства. Е. В. Тихая рассматривает художественное восприятие как особый вид эстетического восприятия, которое имеет собственные характерные черты и качества, связанные с условным характером искусства и установкой реципиента на получение позитивных эмоций от общения с произведением искусства – эстетического удовольствия [18].

Как происходит восприятие художественного произведения? Мнения ученых различны.

Впервые проблему художественного восприятия теоретически осмыслил Аристотель в своем учении о катарсисе. Художественное воздействие искусства было понято им как очищение души зрителя с помощью аффектов сострадания и страха. В «Политике» Аристотель говорит об очищении реципиента красотой и наслаждением. Эту форму очищения Аристотель обещал разъяснить в «Поэтике», но соответствующая часть этой его книги утеряна. Очищение красотой и наслаждением – согласно Аристотелю, важная категория, свойственная аполлоническому началу в искусстве.

Н. Б. Берхин полагал, что ключевую роль в этом восприятии играет восприятие художественного образа. **Художественный образ** – это, по мнению автора, чувственный образ в искусстве, он принципиально отличен от представления: художественный образ в отличие от представления выступает как мерка, эталон не реальных предметов и явлений, а воображаемых, фиктивных, носящих особый, художественно условный характер. Художественный образ всегда облечен в прекрасную форму и, что еще более важно, обозначает **не истину, а ценность**. Таким образом, овладение содержанием художествен-

ного образа — это лишь надводная часть айсберга искусства, а сам этот *интеллектуальный акт является лишь предисловием* к тому, что составляет подлинное ядро, подлинную сущность процесса взаимодействия человека с произведением искусства. Подлинное восприятие художественного образа происходит через *эмоции, сопереживание*. Читатель теоретического трактата в лучшем случае поймет данную мысль, убедится в правильности излагаемой идеи. Реципиент же художественного произведения должен будет сопереживать горю персонажей, он разделит их страдания и гнев. У него возникнет эмоция, а не только знание; это сопереживание и является необходимой первоначальной клеточкой полноценного акта взаимодействия с художественным произведением [3, с.155].

Изучение этой эмоции-сопереживания художественному образу выявило, что она в отличие от обычных житейских чувств обладает следующими особенностями. Прежде всего данное чувство является в известной степени переживанием *фиктивным* (ведь сопереживать в искусстве приходится не реальному человеку, а образу воображаемого героя). Важными особенностями художественного сопереживания является и то, что это чувство носит *преднамеренный, произвольный и управляемый* характер. Эта эмоция обобщенная, и, что необычайно важно, в ней находят выражение *общественно признанные ценности*, те ценности, которые художник, общество считают прогрессивными.

В процессе возникновения данной художественной эмоции непроизвольно, автоматически актуализируется *аналогичная житейская эмоция* — сопереживание самому себе, своим житейским установкам. Сопереживание художественному образу *преобразует житейское переживание* по своему образу и подобию, «очищает» его. «Очищение» (катарсис) находит свое выражение в том, что сопереживание художественному образу вносит в житейскую интимную эмоцию те свойства, ко-



торыми оно обладает, а именно: произвольность, контролируемость, управляемость. Она избавляется от отдельных элементов, которые в процессе художественного сопереживания герою осуждаются, и обогащается другими, которые превозносятся [3, с.156].

Ю. Б. Борев рассматривает художественное восприятие как взаимоотношение произведения искусства и реципиента, которое зависит от субъективных особенностей последнего и объективных качеств художественного текста, от художественной традиции, а также от общественного мнения и языково-семиотической условности, равно исповедуемой автором и воспринимающим его творчество [4]. Произведение (и в этом своеобразии художественной рецепции) интимно обращается к воспринимающему его человеку, вступает с ним в личный контакт и взаимодействует с его неповторимым личным опытом. Поскольку личный опыт каждого человека неповторим, то и восприятие каждого произведения и каждого образа будет уникальным. У каждого читателя создается свой образ Наташи Ростовой и своя концепция «Войны и мира». В известном смысле, сколько зрителей, столько и Гамлетов.

Различным восприятие художественного произведения может быть и в разные эпохи, в разных общественных группах. Но это разнообразие восприятия имеет свои границы. В художественном тексте содержится устойчивая программа ценностных ориентаций и смысла. Эта программа при широкой вариативности ее усвоения инвариантна и обеспечивает подвижное, но не произвольное прочтение смысла, меняющееся в зависимости от типа реципиента, но остающееся в устойчивых рамках, заданных самим произведением. Таким образом, художественное восприятие представляет собой сложный процесс коммуникации между произведением и реципиентом (читателем, зрителем). Восприятие художественного текста есть

общение с ним. Текст и реципиент идут друг другу навстречу, обогащают друг друга [4].

Вместе с тем, художественное восприятие многопланово и совмещает в себе действие различных механизмов воздействия на личность:

- непосредственное эмоциональное переживание;
- богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры в акт рецепции;
- идентификация с героями, «перенесение» реципиентом образов и положений из произведения на собственную жизненную ситуацию;
- катарсис как процесс высвобождения эмоций, разрешения внутренних конфликтов и нравственного возвышения, возникающий в ходе самовыражения (в том числе через искусство) или сопереживания при восприятии произведений искусства;
- постижение логики развития авторской мысли, интерпретация ткани художественных образов и сюжета;
- синестезия, взаимодействие зрения, слуха и других чувств в процессе восприятия произведений искусства [4].

Особенно хочется отметить значение *идентификации с героями* произведения, которое сочетается в то же время с противостоянием воспринимающего субъекта герою и отношением к нему как к «другому». Благодаря такому сочетанию реципиент обретает возможность проиграть в воображении, в художественном переживании одну из неисполненных в жизни ролей и обрести опыт этой не прожитой, а проигранной в переживаниях жизни. Игровой момент в художественной рецепции опирается на игровые аспекты самой природы искусства, которое рождается как подражание деятельности человека, копирование ее и в то же время подготовка к ней. В восприятии все эти сущностные и генетические моменты искусства повто-

ряются. В игровой ситуации реципиент обретает опыт, передаваемый ему художником через систему образов.

*Катарсис*, который является центральным элементом процесса взаимодействия человека с произведением искусства, – это, по существу, опосредствование и преобразование житейских переживаний особой, искусственно возникшей эмоцией. Катарсис становится возможным благодаря идентификации с героями художественного произведения.

Постижение логики авторской мысли может быть очень непростой задачей. Художественное восприятие в значительной степени представляет собой *понимание и интерпретацию* художественного замысла и художественных образов, заключенных в произведении, тех смыслов и ценностей, которые в нем заключены.

Художественный образ и замысел могут быть *разного уровня сложности*. *Элитарное искусство* нарочито трудно узнаваемо и стремится доставить максимум наслаждения минимуму изощренных потребителей за счет затрудненного узнавания реального в художественном. При этом художник рискует превратить свое произведение в ребус или даже полностью обесмыслить его. В искусстве, принадлежащем к *массовой культуре*, степень условности небольшая. Оно не требует интеллектуальных усилий для своего понимания благодаря своей простой узнаваемости, сличимости с реальностью. Масс-искусство общезначимо, общепонятно, но эстетически малоэффективно: оно доставляет минимальное наслаждение максимальному числу культурно неподготовленных читателей. Упрощение художественного текста приводит к облегчению его рецепции, что в свою очередь ведет к снижению эстетического наслаждения. Только золотая середина – мера *понятности и непонятности*, сочетание быстрой расшифровываемости и трудно декодируемого «остатка» смысла, быстрой сличимости с реальностью и неполного с ней совпадения, при-

вычности и новизны – обуславливает художественную ценность произведения, формирует непреходяще значимый стиль.

Важный психологический фактор восприятия искусства – *рецепционная установка*, т.е. представление о том, каким должно быть прекрасное, опирающееся на предшествующую систему культуры, исторически закреплённую в нашем сознании предыдущим опытом, предварительная настроенность на восприятие, действующая на протяжении всего процесса художественного переживания. У каждой эпохи своя рецепционная установка. Рецепционной установкой объясняется то, что при исполнении Прокофьевым впервые в России пьесы австрийского композитора Шенберга в 1911 г. в зале стоял хохот; в 1914 г. Вторую сонату самого Прокофьева в рецензии назвали «дикой оргией гармонических нелепостей»; в конце 30-х годов «сумбуром вместо музыки» называли произведения и Прокофьева и Шостаковича. По мнению Ю. Б. Борева, появление новых музыкальных идей, именуемых «новой музыкой», коренные изменения в понятии гармонии происходят циклически (примерно раз в триста лет) [3].

Опыт реципиента обусловлен не только исторически: внутри каждой эпохи существует ряд рецепционных групп со своим типологическим жизненным и художественным опытом. Характер восприятия произведения в каждой из этих групп особый.

Вспомогательный момент механизма художественной рецепции – *синестезия* – взаимодействие зрения, слуха и других чувств в процессе восприятия искусства. Музыкальные слуховые образы, например, имеют и зрительный аспект художественного воздействия. На этом основана проблема окрашенности поэтического звука, проявившая себя в творчестве и эстетике символистов. Этот же эффект лежит в основе цветового видения музыки, которым обладали некоторые композиторы и живописцы, что вызвало к жизни светомузыку, пионером ко-

торой был русский композитор и пианист Скрябин. Для осознания же музыкального начала в живописи особенно много сделал литовский художник Чюрленис. Цветовой аспект восприятия звука – один из вспомогательных психофизических механизмов художественной рецепции. Второй такой механизм – сюжетные и зрительно-фигурные ассоциации. Этот механизм работает при музыкальном восприятии не только оперы, песни или оратории, которые имеют литературно-сюжетную основу, но и симфонической музыки. Знаменитая пианистка М. Лонг рассказывала, что французский композитор К. Дебюсси воспринимал музыку в зрительно-литературных образах.

Наконец, отметим, что восприятие произведения искусства – это *стадиальный (фазовый) процесс*, который состоит из ряда последовательных перцептивных действий, осознание которых человеком происходит не всегда. Оно может проходить несколько этапов – от поверхностного восприятия к осознанию сущности, глубинного содержания произведения. Это процесс может продолжаться многие годы. В каждом новом возрастном периоде произведение и его художественные образы могут восприниматься по-разному, с позиций нового опыта личности и его осмысления.

Подведем некоторые итоги. Творческая активность художественного восприятия прямо пропорциональна интенсивности эстетического наслаждения, которое, в свою очередь, прямо пропорционально упорядоченности и сложности художественного произведения, разнообразию и повторяемости эстетической формы, мере доступности и трудности восприятия. При этом сложность произведения должна обуславливаться его художественно-концептуальной глубиной и прямо ей соответствовать.

Как же происходит *развитие художественного восприятия у детей*? Известно, что уже дошкольники испытывают

сильные эмоции при взаимодействии с художественными произведениями. Но их эмоции часто носят, как писал Н. Б. Берхин, житейский характер, т.е. дети полностью ставят себя на место героев, практически не понимая условности ситуации. Когда отрицательные эмоции являются слишком сильными, дети часто отказываются от чтения или просмотра соответствующих фрагментов. Так, в эксперименте Н. Б. Берхина шестилетние дети часто пропускали (или переворачивали) те страницы, где говорится о смерти петушка и гибели серого козлика, вырывали те страницы из книги «Золотой ключик», на которых описывались грустные эпизоды (о том, как обижали Мальвину), запрещали рассказывать сказку о том, как волк съел козлят, настаивали на том, чтобы оторванный у волка хвост вырос и т.д. [3, с.157]

У старших дошкольников идет первоначальный этап развития процесса взаимодействия двух эмоций – житейской, собственной и художественной, обобщенной. Будем помнить, что художественная эмоция — сопереживание художественному образу, особое, в известной мере искусственное эмоциональное образование, обладающее рядом особых свойств, житейской эмоции не присущих. Часто бывает так, что житейская эмоция, если она окажется для юного автора достаточно значимой, начнет угнетать, разрушать еще слабое, только что сформировавшееся «психологическое орудие» — чувство сопереживания художественному образу.

Другое проявление того, что эмоции старших дошкольников носят непосредственный, житейский характер, можно увидеть в их готовности немедленно включиться в ситуацию, например, выскочить на сцену, начать потасовку с актером, играющим роль злодея и т.д.

В младшем школьном возрасте такого соскальзывания художественного сопереживания воображаемому герою, которое характерно для шестилеток, к уровню обычной житейской

неконтролируемой эмоции, как правило, не возникает. Младшие школьники (II—IV классов) уверенно различают свое сопереживание воображаемому герою, попавшему в беду, от настоящего чувства огорчения, причиной которого являются неприятные реальные события. Сопереживание воображаемому герою, терпящему бедствие, не превращается в житейскую неуправляемую эмоцию.

Проведенные Н. Б. Берхиным эксперименты с подростками и старшими школьниками, в котором происходила организация их собственного литературного творчества (в рамках литературного кружка), показали, что в процессе литературного творчества происходит осмысление и преобразование юными авторами своих житейских интимных переживаний. Причем если у подростков, как правило, осмысливаются и преобразуются наиболее простые, в известной мере осознаваемые и до создания произведения переживания, то у старших школьников в значительной мере в процессе творчества идет преобразование глубоко интимных, до того и не осознаваемых, а кроме того, наиболее значимых для развития личности ценностей. У юных авторов старшего школьного возраста преобразование своих глубоко личностных переживаний становится самым мотивом их литературно-творческой деятельности.

Итак, развитие художественного восприятия у детей и подростков происходит как развитие способности сопереживать художественному образу, причем сначала, в дошкольном возрасте, имеет место прямая житейская, личная эмоция и желание непосредственно принять участие в ситуации или вообще отказ ее воспринимать, а затем все больше формируется понимание условности художественного образа и образование художественной эмоции, являющейся контролируемой, обобщенной, «очищенной», связанной с общечеловеческими ценностями [3, с. 157].

Хочется отметить, что понимание условности ситуации в художественном произведении вовсе *не делает сопереживание художественным образам и его воздействие на личность более слабым*. Напротив, очищенное от избыточно личного, оно может достигать очень большой силы в своем обобщенном, общечеловеческом смысле. И воздействие на личность такой эмоции значительно больше, поскольку, даже если она тяжела и болезненна, она ведет не к бессознательно используемым психологическим защитам, как эмоция житейская, а к осознанному изменению себя и своей жизни, а возможно – и общества в целом. Недаром многие художники, писатели и общественные деятели писали о том, как те или иные произведения глубоко повлияли на их жизнь и творчество. Например, В. И. Ленин так писал о романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?», Н. А. Островский – о романе Э. Л. Войнич «Овод», французский писатель Андре Моруа – о творчестве И. С. Тургенева и М. Пруста.

В подростковом возрасте развивается не только сопереживание художественным образам, но и способность *понимать художественный замысел* автора, *интерпретировать* его с точки зрения смысла и ценностей, утверждаемых автором.

Большую роль в этом играет изучение литературы, мировой художественной культуры, искусствоведения, эстетики. Эти предметы учат подростков анализировать произведения искусства с точки зрения философских взглядов автора, его жизненного пути, утверждаемых мыслей и ценностей, эстетических установок. Это очень важно, вместе с тем *гипертрофия учебно-аналитического разбора может привести к потере эмоционального сопереживания* художественным образам, особенно если учитель сам не демонстрирует такого сопереживания.



Какие же методы можно использовать для развития художественного восприятия у детей и подростков? Они очень различны в разные возрастные периоды.

### 1. В дошкольном возрасте:

– читать с ребенком книжки и сказки, но не просто читать, а обсуждать прочитанное, выражая свои собственные чувства относительно поступков героев, их характера, мотивации, помогая ребенку выразить свои переживания, вербализовать их, т.е. выразить словесно;

– вместе с ребенком смотреть фильмы и мультфильмы, переживая эмоционально и обсуждая все происходящее;

– слушать музыку вместе с ребенком, обсуждая чувства и образы, связываемые музыкой;

– проигрывать и зарисовывать ситуации из художественных произведений для лучшего понимания смысла художественных образов.

Главную роль в развитии художественного восприятия у детей играют, безусловно, родители и педагоги. Проведенный нами опрос родителей показал, что большинство из них не понимают собственной роли в развитии художественного восприятия у детей. Из 52 родителей, участвовавших в опросе, 41 человек (79%) полагали, что для развития художественного восприятия ребенка нужно отдать заниматься в изостудию, театральную кружок или музыкальную школу. На вопрос «А как можете развивать художественное восприятие ребенка именно Вы?», 32 человека (62%) отвечали, что они не умеют рисовать, петь и пр. Сущность же художественного восприятия как *сопереживания* художественным образам, а *не как их создания*, они не понимают.

К сожалению, большинство педагогов дошкольных образовательных организаций, как показал опрос, так же не осознают значения эмоционального переживания в развитии художественного восприятия, сводя всю работу в этом направле-

нии к музыкальным занятиям, занятиям изобразительной или театрализованной деятельностью. Таким образом, даже педагоги-профессионалы путают *собственную продуктивную деятельность* ребенка *и восприятие художественных образов*, т.е. деятельность *рецептивную*. Значение эмоционального переживания, в том числе собственных эмоций педагога, при чтении книг, прослушивании музыки вместе с детьми часто не осознается воспитателями в полной мере.

Между тем, продуктивная деятельность ребенка, хотя и способствует развитию художественного восприятия, но не имеет это своей основной целью, поскольку главные ее функции – *познавательная*, состоящая в структурировании знаний о предметах и явлениях внешнего мира, и *экспрессивная*, состоящая в выражении эмоций. Недаром Л. С. Выготский писал, что детский рисунок по своей психологической функции является графическим рассказом о чем-либо («Предыстория развития письменной речи»).

## **2. В младшем школьном возрасте:**

- поощрять самостоятельное знакомство ребенка с художественными произведениями (книгами, картинами, музыкальными произведениями);
- демонстрировать собственную увлеченность книгами, музыкой, изобразительным искусством, делиться с ребенком мыслями о тех произведениях, с которыми удалось познакомиться или встретиться вновь в последнее время;
- посещать вместе с ребенком выставки, спектакли, концерты, накапливая опыт художественного восприятия, который будет использоваться впоследствии при интерпретации смысла художественных образов;
- продолжать совместное чтение книг, несмотря на то, что ребенок читает самостоятельно, с последующим обсуждением;
- стимулировать занятия ребенка каким-либо видом художественного творчества.

### **3. В подростковом и юношеском возрасте:**

- изучение литературы, мировой художественной культуры, искусствоведения, эстетики;
- обучение подростков анализу произведений искусства с точки зрения философских взглядов автора, его жизненного пути, утверждаемых мыслей и ценностей, эстетических установок. При этом нужно помнить, что гипертрофия учебно-аналитического разбора может привести к потере эмоционального сопереживания художественным образам, особенно если учитель сам не демонстрирует такого сопереживания.
- проблемный характер изучения литературы и искусства, сравнение различных точек зрения на смысл и значение художественных образов;
- обсуждение философских вопросов, касающихся общества и человека, которые так интересуют подростков, в тесной связи с произведениями искусства;
- создание диалогового взаимодействия в процессе изучения искусства и литературы;
- включение подростков в литературное и художественное творчество (литературные кружки, творческие студии и пр.).

### **4.5 Развитие деятельности наблюдения у детей и подростков**

Наблюдение представляет собой целенаправленное восприятие предметов и явлений с целью познания их свойств. Первый опыт наблюдения у ребенка возникает еще в раннем детстве под руководством взрослых. Взрослый показывает малышу объект и отдельные его части, особенности его функционирования, используя, с одной стороны, указательный жест (вот когда полезно показывать пальцем!) и, с другой стороны, словесные знаки. По мнению Л. С. Выготского, именно так у

ребенка формируется восприятие как высшая психическая функция – социальное по происхождению, знаково-обусловленное, произвольное. Такое произвольное восприятие и становится основой деятельности наблюдения.

Уже в начале **раннего детства** (1-2 года) дети могут подолгу рассматривать или ощупывать заинтересовавшие их предметы. Это еще не деятельность наблюдения в полном смысле этого слова, поскольку в ней чаще всего отсутствует осознанная цель, а внимание к объекту является произвольным, в силу его новизны, необычности. Но такое разглядывание и ощупывание, механические действия с предметом, часто многократно повторяющиеся, составляют основу для формирования осознанного, произвольного наблюдения.

Главная особенность наблюдения – его **целенаправленность**. Восприятие превращается в наблюдение именно тогда, когда есть цель, когда в ходе восприятия нужно решить какую-то задачу. Слова мамы (например: «Давай посмотрим, какую еду кошечка больше любит, что она быстрее кушает и доедает до конца?») ставят цель восприятия и превращают его в наблюдение. Опыт таких наблюдений формирует у ребенка многие важные умения:

- удерживать цель в течение необходимого времени,
- концентрировать внимание на выбранной характеристике объекта, выделять ее наблюдаемые признаки и отличать их от других характеристик,
- опираться на определенные критерии при оценке объектов и их изменений,
- следовать плану, пусть очень простому,
- осуществлять организованные действия,
- делать выводы.

Сначала наблюдение чаще всего происходит по инициативе и под руководством взрослого. Но уже **в конце раннего детства и в младшем дошкольном возрасте** (в 3-4 года),

под влиянием опыта наблюдения со взрослым, дети могут самостоятельно и подолгу наблюдать функционирование предметов и явлений, особенно необычных или движущихся, ставя перед собой определенную познавательную цель и формулируя вывод. «Смотри, мама! Эта машина не поедет, у нее колесо сдутое! Пойдем посмотрим, обойдем со всех сторон ее, я тебе покажу: это не сдутое, и это не сдутое, и это не сдутое, а это – сдутое! Она не поедет, она упадет, если поедет!».

В дошкольном возрасте задача развития детского наблюдения – одна из важнейших задач обучения и развития. Для решения этой задачи используется организация наблюдения за природными и физическими объектами, природными явлениями. Наблюдение может быть разным по длительности и целям.

П. Г. Саморукова и В. И. Логинова выделяют такие виды наблюдения, как:

- распознающее (при ознакомлении с новыми предметами и явлениями, когда дети под руководством воспитателя отвечают на вопросы о том, что представляет собой предмет, каковы его свойства),

- длительное (когда дети в течение значительного времени наблюдают за предметами или явлениями, вербализуя результаты, сравнивая настоящее и прошлое состояние объекта),

- воссоздающее (когда дети на основе некоторых наблюдаемых признаков пытаются определить предмет на основе имеющихся знаний) [цит. по: 13].

По длительности наблюдение может быть *кратковременным* (5-7 минут) или *длительным* (15-20 минут).

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте большое значение имеет такая форма наблюдения, как *цикл наблюдений*, которые осуществляются не на занятиях, а на экскурсиях или в определенные моменты (например, при поливе растений, работе в живом уголке и т.п.) [13].

Цикл наблюдений – это ряд взаимосвязанных наблюдений за конкретным объектом. Каждое из наблюдений цикла имеет свое содержание, свою цель, не повторяет другие наблюдения, но взаимосвязано с ними. В сумме все наблюдения одного цикла формируют у детей конкретные и отчетливые представления о данном объекте – его строении, функционировании. Цикл наблюдений позволяет ребенку самостоятельно чувственным путем приобрести систему конкретных знаний об окружающем мире.

Цикл наблюдений имеет много достоинств. В нем осуществляется распределение всего объема знаний на «порции», что обеспечивает постепенное и более надежное их усвоение. Каждое последующее наблюдение позволяет демонстрировать детям новые стороны и особенности объекта, одновременно уточнять и расширять сложившиеся представления. Достоинством цикла является и его протяженность во времени – распределение наблюдений на длительный срок, что позволяет отследить изменение объекта во времени.

Многоразовое (но с разным содержанием) обращение к одному и тому же предмету формирует у детей устойчивый интерес к нему. В результате возникает потребность в новых наблюдениях, которые дети осуществляют самостоятельно, без побуждения и руководства педагога. И наконец, проведение цикла наблюдений в повседневной жизни и в режимные моменты экономит время для занятий, а также делает работу с детьми более разнообразной.

В ходе наблюдений необходимо активизировать *различные анализаторы*, стимулировать осознание детьми различной сенсорной информации. Педагог должен обращать внимание детей на нюансы цвета, формы объекта, предложить детям ощупать или погладить его, «взвесить» его на руке, ощутить его запах, при этом важно, чтобы дети правильно называли воспринимаемые характеристики объекта. Именно *словесное обозначение* воспринимаемых характеристик объекта позволя-

ет детям осознать свои ощущения и осмыслить их роль в целостном образе.

Для того, чтобы целостный образ наблюдаемого объекта был содержательным и осмысленным, педагог должен использовать специальные приемы, организующие детское наблюдение:

1. вопросы о свойствах, состоянии объекта,
2. актуализация в памяти состояний объекта в прошедшие ранее встречи с ним,
3. активизация работы различных органов чувств и осознание разнообразной сенсорной информации,
4. эмоциональная окрашенность наблюдения,
5. организация сравнения объектов между собой,
6. вопросы о связях между отдельными объектами и явлениями, о причинах их изменений,
7. использование точных названий объектов природы и их частей, сопровождение наблюдения точной речью педагога и детей,
8. сообщение детям определенного количества знаний, необходимых для понимания наблюдаемых явлений и их изменений,
9. фиксация наблюдаемого в дневниках или экране наблюдения по возвращении,
10. использование результата наблюдения в продуктивной и творческой деятельности детей (сделать зарисовки, поделки, схемы, отражающие особенности наблюдаемого объекта в данный сеанс цикла наблюдения).

Так как наблюдение требует сосредоточенности произвольного внимания, педагог должен регулировать его по времени, объему и содержанию.

В ознакомлении детей с природой в дошкольном и младшем школьном возрасте метод наблюдения является самым важным. Основным запасом накопленных в этом возрасте ребенком знаний – это представления, т.е. обобщенные образы

воспринятых им ранее объектов и явлений. Чем более обобщенными и четкими, связанными как с наглядными характеристиками, так и с пониманием сущности предметов являются эти представления, тем легче ребенку использовать их в практической и познавательной деятельности.

Отметим также, что систематическое использование наблюдения в ознакомлении с природой приучает детей приглядываться, подмечать ее особенности, что дает толчок развитию сенсорно-перцептивных процессов, а также памяти, внимания, мышления. Кроме того, наблюдение природы является неисчерпаемым источником эстетических впечатлений и эмоционального развития детей.

Педагоги и родители должны не только планировать деятельность наблюдения в ходе экскурсий, занятий в «живом уголке», но и *пользоваться каждой удобной минутой*, меняющейся ситуацией для организации детского наблюдения. Пошел дождь или снегопад, подул сильный ветер – все это может стать предметом наблюдения. Ради наблюдения можно даже оторваться на две-три минуты от занятия. Такой подход развивает детскую любознательность, стремление понимать сущность происходящего.

Таким образом, формирование у детей деятельности наблюдения способствует развитию как психических процессов, так и познавательной мотивации, исследовательской направленности у детей.

**В подростковом возрасте** наблюдение может осуществляться как во внеурочной деятельности, так и на уроках. Чаще всего оно имеет место на уроках физики, химии, биологии. При проведении лабораторных занятий, физического или химического эксперимента наблюдение является частью деятельности школьников. Но оно может происходить и на уроках по гуманитарным предметам, например, наблюдение за языковыми явлениями на уроках русского или иностранного языка.



## Список литературы

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2001. – 260 с. – ISBN 5-02-00289-X. – Текст: непосредственный.
2. **Ананьев, Б. Г.** Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – 304 с. – Текст: электронный // Книжный архив “Клех” : электронная библиотека [сайт]. — URL: <https://klex.ru/hv1> (дата обращения: 30.03.2022).
3. **Берхин, Н. Б.** Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений / Н. Б. Берхин // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С.155-160. – Текст : электронный // Вопросы психологии [сайт]. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884155.htm> (дата обращения: 12.03.2022).
4. **Борев, Ю. Б.** Эстетика: учебник / Ю. Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с. – ISBN 5-06-004105-0. — Текст : электронный // Библиотека Общественной Академии эстетики и свободных искусств [сайт]. — URL: [http://www.independent-academy.net/science/library/borev\\_estetika/vosprijatie.html](http://www.independent-academy.net/science/library/borev_estetika/vosprijatie.html) (дата обращения: 15.03.2022)
5. **Бычков, В. В.** Эстетика / В. В. Бычков, О. В. Бычков // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд. — 2-е изд., испр. и допол. — М.: Мысль, 2010. — ISBN 978-5-244-01115-9. – Текст: непосредственный.
6. **Веккер, Л. М.** Психические процессы : [в 2 т.] / Л. М. Веккер; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 1 т. – Текст: непосредственный.
7. **Венгер, Л. А.** Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 143 с. – ISBN 5-09-000732-2. – Текст: непосредственный.

8. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Ружская ; под ред. А. В. Запорожца. – Москва : Просвещение, 1967. – 323 с. – Текст: непосредственный.
9. **Георгиев, Ф. И.** Чувственное познание / Ф. И. Георгиев. В. И. Дубовской, А. М. Коршунов, И. Б. Михайлова. – М.: Изд-во Моск. университета, 1965. – 238 с. – Текст: непосредственный.
10. **Костикова, Д. А.** Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. 2019. №7 (140). – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-igre> (дата обращения: 17.03.2022).
11. **Кузнецова, Т. В.** От прекрасного к возвышенному (концептуальный очерк) // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2012. №7 (143). – Текст : электронный // Киберленинка [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-prekrasnogo-k-vozvyshennomu-kontseptualnuu-ocherk> (дата обращения: 30.04.2022).
12. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев ; М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 331 с. – Текст: электронный // Книжный архив “Клех” : электронная библиотека [сайт]. — URL: <https://klex.ru/бна> (дата обращения: 23.04.2022).
13. **Липисвицкая, Г. А.** Метод наблюдения в умственном воспитании дошкольников / Г. А. Липисвицкая. – Текст : электронный // nsportal [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2022/03/15/metod-nablyudeniya-v-umstvennom-vozpitanii-doshkolnikov> (дата обращения: 30.04.2022).
14. **Литвинова, К. В.** Особенности формирования эстетических представлений у детей дошкольного возраста / К. В. Литвинова, Ю. Е. Богодист, О. И. Гончарова, В. В. Василевская. – Текст : электронный // nsportal [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/10/02/osobennosti-formirovaniya-esteticheskikh-predstavleniy-u-detey> (дата обращения: 28.03.2022).
15. **Маклаков, А. Г.** Общая психология. – СПб.: Питер, 2005. – 583 с.– ISBN 5-272-00062-5. – Текст: непосредственный.

16. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: доклады на совещании, май 1959 г. / Акад. пед. наук РСФСР. О-во психологов ; под ред. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 200 с. – Текст: непосредственный.

17. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с. – ISBN 5-314-00016-4. – Текст: непосредственный.

18. **Тихая, Е. В.** Художественное восприятие как особый вид эстетического восприятия / Е. В. Тихая // Философия литературы и искусства: материалы международной конференции (Прага, 2013). — Текст : электронный // Publishing house “Education and Science” [сайт]. – URL: [http://www.rusnauka.com/28\\_NPM\\_2013/Philosophia/1\\_144351.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_NPM_2013/Philosophia/1_144351.doc.htm) (дата обращения 22.03.2022).

19. **Циркин, В. И.** Физиологические основы психической деятельности и поведения человека / В. И. Циркин, С. И. Трухина. – М.: Медицинская книга, Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2001. – 524 с. – ISBN 5-86093-077-1. – Текст: непосредственный.

# Приложения

## Приложение А (рекомендуемое)

### «Игры и упражнения, направленные на развитие ощущения и восприятия у детей»

#### 1.1. Развитие тактильного восприятия

##### 1. «Найди пару»

Ребенку предлагают с завязанными глазами на ощупь найти пары одинаковых пластинок (пластины оклеены бархатом, наждачной бумагой, вельветом, фланелью и др. материалами)

##### 2. «Что внутри»

Ребенку предлагают воздушные шары, содержащие внутри различные наполнители: воду, песок, горох, фасоль, манку, рис, муку, гречку и др.). Шары должны быть парными. Ребенок должен на ощупь найти пары с одинаковыми наполнителями.

##### 3. «Снежинки»

На полу разложены кусочки ваты как снежинки. Детям предстоит с завязанными глазами собрать снежинки на ощупь. Кто больше соберет, тот и выиграл.

##### 4. «Узнай на ощупь»

Ребенок на ощупь узнает кто из детей перед ним.

##### 5. «Узнай фигуру»

На столе раскладываются геометрические фигуры, одинаковые с теми, что лежат в мешочке. Педагог показывает любую фигуру и просит ребенка достать из мешочка такую же.

## **1.2. Развитие обоняния**

### *1. «Овощи и фрукты»*

Предложить определить по запаху с закрытыми глазами, лежащие в стаканах продукты и разделить на овощи и фрукты.

### *2. «Поможем обезьянке»*

По стаканам разложены продукты питания – хлеб, фрукты, овощи; предметы туалета – мыло, духи, зубная паста. Предложить детям от имени больной обезьянки, которая потеряла нюх и зрение, определить по запаху съедобные для нее продукты.

### *3. «Коробочки с запахами»*

Для игры понадобятся 2 набора по 6 коробочек, наполненные остро пахнущими веществами (*кофе, какао, звездика, корица, ванилин и т. д.*) ребенок ищет пару каждой коробке.

## **1.3. Развитие вкусового восприятия**

### *1. «Вкусовые банки»*

Готовятся растворы: сладкий, соленый, кислый. Ребенок пробует и обозначает словом свои ощущения.

### *2. «Определи на вкус»*

Ребенок с завязанными глазами пробует на вкус соленый огурец, сладкую конфету, кислый лимон, горький лук, обозначает свои ощущения словами.

Варианты:

- ребенок на вкус определяет сырые и вареные продукты;
- ребенок с закрытыми глазами определяет разные сорта хлеба;
- ребенок определяет что за фрукт он попробовал;
- ребенок на вкус определяет сорт орехов
- ребенок определяет сорт варенья, конфет

## 1.4. Развитие зрительного восприятия

### *Для детей дошкольного возраста:*

#### 1. «Бегите ко мне!»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: В вазе стоят синие, красные, жёлтые, зелёные флажки. Дети берут по одному, воспитатель — четыре флажка (всех цветов).

Воспитатель предлагает детям посмотреть на флажки, помахать ими. (Далее дети выполняют задание по показу воспитателя.)

– Положите флажки на колени. Поднимите флажки синего (красного, жёлтого, зелёного) цвета. (Дети, которые держат флажки названного цвета, поднимают их.)

– Сейчас я буду называть флажки то одного, то другого цвета. Сначала посмотрите на мой флажок, потом на свой флажок, и если их цвета совпадут, то бегите ко мне.

Дети садятся на стулья. Воспитатель отходит на некоторое расстояние, поднимает один флажок (остальные держит за спиной) и называет его цвет, затем даёт команду: «Красные флажки, бегите ко мне!» Дети подбегают к нему, поднимают флажки, проверяя, правильно ли они выполнили задание, машут ими и садятся на место. Воспитатель последовательно называет флажки всех цветов, а в конце игры поднимает все четыре флажка. Все дети подбегают к нему, машут флажками и танцуют.

Усложнение: воспитатель поднимает два флажка.

#### 2. «Стрелка, стрелка, покружись»

(упрощённый вариант игры «Цветовое лото»).

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Дети сидят на стульях вокруг стола, по углам которого закреплены флажки (красный, синий, жёлтый, зелёный). В центре стола — диск со стрелкой, вокруг которого разложены кружки четырёх цветов. Воспитатель (крутит стрелку).

Стрелка, стрелка, покружись,

Всем кружочкам покажись!

И какой тебе милей,

Укажи нам поскорей,

Стоп!

Берёт кружок, на который указывает стрелка, и кладёт его к флажку соответствующего цвета. Дети повторяют игровые действия.

### 3. «Открой свой домик»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Дети сидят на стульях. К спинке каждого стула приклеен кружок жёлтого, красного, зелёного или синего цвета. На столе разложены вырезанные из бумаги ключи таких же цветов.

Воспитатель.

– Дети, встаньте и посмотрите, какого цвета ваш домик (кружок). (Дети называют цвет.) Подойдите к столу и выберите для своего домика ключ такого же цвета.

– Какой ключ ты взял? (Ребёнок называет цвет.)

После того как все ключи разобраны, дети запирают домики (говорят «чик-чик») и идут гулять.

Воспитатель: Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли дети погулять. (Ходят вокруг стульев.)

Постучали, (Стучат кулаком по полу.)

Покружились, (Кружатся.)

Поскакали, порезвились. (Прыгают.)

Поголяла детвора,

Всем домой идти пора.

Подходят к своим стульям, отпирают домик (говорят чик-чик) и садятся. При повторе игры воспитатель меняет стулья местами.

#### 4. «Собери капельки в стакан»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Перед детьми на столе раскладываются вырезанные цветные кружочки разного цвета. Взрослый кладёт в каждый стакан по одной капельке разного цвета, проговаривая свои действия: «В этот стаканчик положу капельку синего цвета, наберем полный стакан одинаковых капелек». Используется шесть цветов спектра.

#### 5. «Подбери шарик»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры:

– Ребята у нас сегодня праздник, прекрасное настроение, давайте украсим нашу группу. Возьмите каждый по флажку (вырезанные из цветного картона). А теперь подберите воздушный шарик по цвету схожий с вашим флажком. Назовите какого цвета у вас шарик и флажок. Давайте украсим группу.

#### 6. «Окраска воды»

Цель: формировать у детей представление о разных оттенках цвета по светлоте. Словарь: светлый, темный, светлее, темнее.

Вариант 1

Ход игры: Воспитатель: «Мы сегодня будем красить воду, у нас получится красная вода разных оттенков. Вода в баночках бесцветная, а мы её сделаем цветной. Смотрите, как я буду



красить воду: я беру на кисть краску, макаю кисть до половины, теперь прополаскиваю её в одной баночке. У меня получилась светло – красная водичка. А в другую баночку я положу побольше краски: обмакну кисть полностью в краску, промою, ещё раз наберу краску и снова промою в той же баночке. Получилась тоже красная вода, но уже тёмная.

#### Вариант 2

Ход игры: Проводится так же, как в Варианте 1, только теперь раздаются краски шести цветов.

### 7. *«Подбери предметы похожего цвета»*

Цель: упражнять детей в сопоставлении и группировке предметов по цвету.

#### Ход игры: Вариант 1

На двух столах расставляются игрушки. Воспитатель даёт каждому участвующему предмет или игрушку одного из цветов спектра. Каждый ребёнок должен подобрать все игрушки аналогичного цвета. Выполнив задание, дети меняются игрушками, и игра повторяется снова.

#### Вариант 2

Дети образуют пары. Воспитатель раздаёт каждой паре играющих листы бумаги, на которых красками нанесены различные изображения разных цветов. Определив, какого цвета изображение на листе, дети подходят к столу, на котором попеременно лежат картинки с разноцветными предметами, и выбирают нужные карточки.

### 8. *«Угадай, какого цвета одежда»*

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Дети сидят по кругу на стульчиках, одно место свободное. Взрослый говорит: «Место рядом со мной справа

свободно. Я хочу, чтобы его заняла девочка в красном платье (мальчик в синей рубашке и т.д.)»).

#### 9. «Найди предметы такого же цвета»

Цель: упражнять детей в умении сопоставлять цвета, способствовать закреплению знаний и системе цветов.

Ход игры: Взрослый говорит: «Когда я вернусь, у всех должно быть что-нибудь красное (жёлтое, коричневое, синее, фиолетовое и т.д.)». Ведущий уходит, дети ищут в группе предметы названного цвета. Ведущий возвращается и проверяет, правильно ли выполнено задание. Игра повт

#### 10. «Найди игрушку»

Цель: развивать восприятие, а также внимание детей 4 – 5-летнего возраста.

Ход игры:

Несколько игрушек может быть расставлено в комнате так, чтобы не бросались в глаза. Ведущий, а им может быть и взрослый, и ребёнок, облюбовав какую-либо игрушку, начинает рассказывать, какая она, что может делать, какого цвета, какой формы, какой величины. Участники игры могут задавать вопросы, а затем отправляются на поиски этой игрушки. Тот, кто находит игрушку, сам становится ведущим. Новый ведущий описывает свойства уже данной игрушки. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не пройдут через роль ведущего.

#### 11. «Составь картинку»

Цель: развивать восприятие у детей 3 – 5-летнего возраста.

Оборудование: простые картинки с изображением яблок, огурца, матрешки. Одна картинка целая, другая разрезана на 3 части.

Ход игры:

Предложить ребёнку собрать по образцу разрезанную картинку.

Для детей 5 – 6 лет можно предложить следующее задание:

а) собрать более сложные картинки;

б) взять две одинаковые открытки, одну из которых оставить в виде эталона, а другую разрезать на 4 – 5 частей, затем, перемешав их, собрать по образцу;

в) для ребёнка можно усложнить задание, попросив складывать картинки по памяти, без эталона.

## 12. «Белый лист»

Цель: развивать восприятие формы предметов, а также развивать мелкую моторику рук.

Оборудование: лист бумаги с нарисованными фигурами, часть закрашена зелёным цветом, набор фигур белого цвета, идентичных фигурам на листе бумаги.

Ход игры:

Предложить детям закрыть белыми фигурами зелёные фигуры на листе бумаги. При правильном расположении фигур в результате должен получиться белый лист бумаги.

Для детей 5 лет можно несколько усложнить, поместив наклеенные на листок картона фигурки в полотняный мешочек. А затем просим ребёнка на ощупь отыскать нужную «заплатку», чтобы закрыть ту или иную зелёную фигурку.

## 13. «Узнай предмет»

Цель: развивать восприятие цвета, формы и величины у детей 4 – 6 лет.

Оборудование: карточки с изображением геометрических фигур.

Ход игры:

Ребёнку даются задания, направленные на дифференциацию признаков цвета, величины, формы:

а) Дай мишке круг, дай кукле треугольник, дай зайке квадрат. Положи квадрат на окно. Положи круг на диван. Положи красный круг, синий квадрат, принеси зелёный треугольник.

б) Собери все круги, отдельно положи синие круги, зелёные круги, жёлтые круги, красные круги.

в) Покажи треугольники, затем выбери синие треугольники, зелёные треугольники, жёлтые треугольники, красные треугольники.

г) Собери все квадраты, выбери синие квадраты, жёлтые квадраты, зелёные квадраты.

д) Покажи маленькие круги (маленькие треугольники, маленькие квадраты).

е) Собери большие круги (квадраты, треугольники).

ж) Покажи зелёные большие квадраты, маленькие синие круги, большие красные треугольники, маленькие зелёные квадраты.

### *Для школьного возраста:*

#### *14. «Найди похожий предмет»*

Цель: развивать восприятие формы у детей.

Оборудование: картинки с изображением эталона и ещё несколько рисунков различной формы.

Ход игры:

Ребёнку предлагаются картинки, среди которых он должен найти такую же по форме, как эталон. Задание ограничено во времени, на изучение картинок даётся только 30 секунд. После этого ребёнок должен дать ответ.

При проведении занятия с младшими школьниками можно оставить эталон перед глазами, а количество картинок должно составлять 6-8. Для учащихся 5-6 классов эталон следует закрыть листом белой бумаги, а количество картинок может составлять 12-20. Такой вариант позволит развивать не только восприятие ребёнка, но и память, внимание. Игру можно проводить с помощью мультимедийной презентации, в качестве «минутки разгрузки» на уроке, когда смена деятельности и сенсорных стимулов помогает отвлечься и отдохнуть.

### 15. «Цвета»

Цель: развивать восприятие цвета.

Ход игры:

Предложить ребёнку за 1 минуту назвать 10-15 предметов определённого цвета (синего, красного, жёлтого, коричневого, чёрного, зелёного и т.д.). Повторять предметы не разрешается. Но зато разрешается смотреть по сторонам, за окно и пр.

Так же учитель может организовать игру с группой ребят. можно разбить их на соревнующиеся команды. Каждый ребёнок должен по очереди называть предметы названного цвета, поэтому будет перечислено много предметов, что способствует развитию каждого ребёнка. Игру можно проводить в качестве «минутки разгрузки» на уроке.

### 16. «Кто наблюдательнее»

Цель: развивать восприятие формы у детей.

Ход игры:

Предложить ребёнку за 1 минуту назвать 5 предметов определённой формы (круглые, прямоугольные, квадратные, овальные). Повторять предметы не разрешается. Но зато разрешается смотреть по сторонам, за окно и пр.

Так же учитель может организовать игру с группой ребят, можно разбить их на соревнующиеся команды. Каждый ребёнок должен по очереди называть предметы названной формы, поэтому будет перечислено много предметов той или иной формы, что способствует развитию каждого ребёнка. Игру можно проводить в качестве «минутки разгрузки» на уроке.

### 17. «Узнай, кто нарисован»

Цель: учить детей осуществлять проекцию объёмного предмета на плоскость, узнавать тело человека по контурному и силуэтному изображению.

Оборудование: большой лист ватмана, чёрный маркер.

Один из участников выходит за дверь. После этого участника-добровольца кладут на ватман, обрисовывают его тело маркером, затем ребёнок встаёт. Возвративший из-за двери участник должен угадать, кто нарисован на ватмане.

#### 18. *«Подбери силуэт к предмету»*

Цель: учить соотносить натуральный объект и его силуэтное изображение; активизировать восприятие, развивать зрительную память.

Оборудование: различные предметы на карточках их силуэтное изображение.

#### 19. *«Расставь по росту»*

Цель: развитие восприятия величины, тонкой дифференцировки.

Детям даются комплекты картонных полосок, различающихся по длине. Они должны «на глазок» расставить полоски в порядке убывания или возрастания длины. На следующем занятии степень отличий можно уменьшить. Постепенно сделать отличия минимальными.

#### 20. *«Расставь по цвету»*

Цель: развитие восприятия цвета, тонкой дифференцировки.

Детям даются комплекты картонных полосок, различающихся по интенсивности одного и того же цвета. Они должны «на глазок» расставить полоски в порядке убывания или возрастания интенсивности цвета. На следующем занятии степень отличий можно уменьшить. Постепенно сделать отличия минимальными.

## **1.5. Игры развитие слухового восприятия**

### *1. «Где позвонили?»*

Дети сидят группами в разных местах комнаты, в каждой группе какой-нибудь звучащий инструмент. Выбирается водящий. Ему предлагают закрыть глаза, угадать, где позвонили, и показать направление рукой. Если ребенок правильно укажет направление, педагог говорит: «Пора» – и водящий открывает глаза. Тот, кто звонил, встает и показывает звоночек или дудочку. Если водящий укажет направление неправильно, он снова водит, пока не угадает.

### *2. «Скажи, что ты слышишь»*

Педагог предлагает детям закрыть глаза, внимательно послушать и определить, какие звуки они слышали (щебет птиц, сигнал машины, шорох падающего листа и т.д.). Игру хорошо проводить на прогулке.

### *3. «Тихо – громко!»*

Педагог стучит в бубен тихо, потом громко и очень громко. Соответственно звучанию бубна дети выполняют движения: под тихий звук идут на носочках, под громкий полным шагом, под более громкий – бегут. Кто ошибается, тот становится в конец колонны. Самые внимательные окажутся впереди.

### *4. «Наседка и цыплята»*

За стол садится наседка (ребенок). Около стола садятся и цыплята. У цыплят карточки, на которых нарисовано разное число цыплят.

Каждый ребенок знает, сколько цыплят на его карточке. Наседка стучит по столу, а цыплята слушают. Если она, например, постучит 3 раза, ребенок у которого на карточке три цыпленка, должен пропищать 3 раза (пи – пи – пи).

### *5. «Кто что услышит?»*

Педагог за ширмой стучит молотком, звонит в звонок и т.д., а дети должны отгадать, каким предметом произведен звук. Звуки должны быть ясные и контрастные.

#### 6. *«Продавец и покупатель»*

Один ребенок – продавец. Перед ним две коробки (затем число их можно увеличить до четырех – пяти), в каждой разный вид продуктов, например, горох, пшено, мука и пр. Покупатель входит в магазин, здоровается и просит отпустить ему крупу. Продавец предлагает найти её. Покупатель должен по слуху определить, в какой коробке нужна ему крупа или другой требуемый товар. Воспитатель, предварительно познакомив детей с продуктами, помещает их в коробку, встряхивает каждую и дает возможность детям прислушаться к издаваемому каждым продуктом звуку.

#### 7. *«Найди игрушку»*

Дети стоят полукругом. Педагог показывает игрушку, которую они будут прятать. Водящий ребенок или уходит из комнаты, или отходит в сторону и отворачивается, а в это время педагог прячет у кого –нибудь из детей за спиной игрушку. По сигналу «Пора» водящий идет к детям, которые тихо хлопают в ладоши. По мере того, как водящий приближается к ребенку, у которого спрятана игрушка, дети хлопают громче, если отдаляется, хлопки стихают.

#### 8. *«Солнце или дождик»*

Педагог говорит детям: “Сейчас мы с вами пойдем гулять. Дождя нет. Погода хорошая, светит солнце, и можно собирать цветы. Вы гуляете, а я буду звенеть тамбурином, вам будет весело гулять под его звуки. Если начнется дождь, я начну стучать в тамбурины. А вы, услышав, должны скорее идти в дом. Слушайте внимательно, как я играю”.

Воспитатель проводит игру, меняя звучание тамбурина 3-4 раза.

#### 9. *«Узнай по звуку»*

Играющие садятся спиной к ведущему. Он производит шумы и звуки разными предметами. Тот, кто догадывается, чем ведущий производит шум, поднимает руку и, не оборачиваясь, говорит ему об этом.



Шумы можно производить разные: бросать на пол ложку, ластик, кусок картона, булавку, мяч и т.п.; ударять предмет о предмет, перелистывать книгу, мять бумагу, рвать её, разрывать материал, мыть руки, подметать, строгать, резать и т.п.

#### 10. «Кто звал?»

Упражнение направлено на различение по тембру максимально сокращенного звукокомплекса. Взрослый предлагает ребенку отвернуться и догадаться, кто из детей позвал его. В начале выполнения упражнения ребенка зовут по имени, затем (для усложнения) произносят короткое «Ау!».

#### 11. «Далеко или близко?»

Взрослый предлагает ребенку определить, далеко или близко находится звучащий объект, а – затем воспроизвести звукокомплексы различным по силе голосом (громко, тихо). Дети кричат : Ау! (громко), Ау! (тихо). Собака лает: Ав-ав (громко), Ав-ав (тихо). Кошка мяукает, корова мычит, петух поет, курица кудахчет, лягушка квакает, ворона каркает, овечка блеет и т.п.

#### 12. «Говорим по-разному»

Взрослый произносит один и тот же звук с изменением его характера, тембра и эмоциональной окраски, а затем просит ребенка воспроизвести образец.

- А – плачет, кричит девочка
- А – показывает горло врачу
- А – поет певица
- А – качает малыша
- А – девочка укололась иголкой
- О – удивилась мама
- О – стонет бабушка
- О – поет певица
- О – потягивается папа
- О – кричит охотник в лесу
- У – гудит пароход
- У – звучит дудочка
- У – плачет мальчик

## Приложение Б (рекомендуемое)

### «Игры и упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия»

#### 1. «План кукольной комнаты»

Цель: развивать восприятие пространства.

Создать кукольную комнату из большой коробки, внутри которой вырезать окна и дверь, наклеить обои, расставить мебель. Глядя вместе с детьми сверху, нарисовать план комнаты. Можно спрятать маленький предмет и поставить крестик на плане, который показывает, где он находится. Дети должны найти предмет.

#### 2. «План комнаты»

Цель: развивать пространственное восприятие и пространственные представления.

Вместе с детьми нарисовать план комнаты (класса, квартиры, двора, микрорайона). На плане обозначить крестиками 5-7 заранее спрятанных предметов. Дети должны найти их, пользуясь планом. Игра может проводиться с использованием соревнования, когда несколько небольших команд по 3-4 человека должны найти с помощью плана свой набор предметов и соревнуются, кто быстрее сделает это.

#### 3. «Поиски клада»

Цель: развивать пространственное восприятие и пространственные представления.

*Вариант игры для детей младшего школьного возраста:* дети сгруппированы в команды по 5-6 человек. Им сообщается, что таинственные пираты спрятали клад на территории двора (лагеря и т.п.). При этом они зашифровали подход к кладу с по-

мощью записок. Каждой команде вручается первая записка с описанием того места, где спрятана вторая записка. При этом словесно описаны ориентиры, которые участникам нужно вспомнить, чтобы понять, что это за место. Они должны быстро отправиться туда, найти записку, в ней описано местонахождение следующей записки и т.д. Записки надо разложить таким образом, чтобы детям пришлось много бегать, отправляться в разные концы той территории, в пределах которой идет игра. В последнем месте каждую команду ждет сладкий приз (торт, конфеты), который она должна предъявить как свидетельство выполнения задания, а потом дружно съесть его всей командой. Можно устроить небольшой при (чаепитие) всех команд, поделиться впечатлениями, отреагировать эмоции, отметить, какие ориентиры лучше помогли в поисках. Команда, нашедшая свой приз первой, получает, кроме того, медали.

*Вариант игры для подростков:* в каждой записке дается не просто словесное описание ориентиров того места, где находится следующая записка, а описание пути к ней с указанием сторон света и количества шагов в каждом направлении. Например: «От этого места нужно пройти 270 шагов на север, потом пройти 32 шага на запад...».

#### 4. «Офицер и солдаты»

Цель: развивать пространственное восприятие и пространственные представления.

Один из играющих становится офицером, он дает приказы остальным участникам, которые играют роль солдат, по очереди (сперва команда дается одному, потом другому). Приказы должны содержать пространственные ориентиры, например: «Сделать два шага вперед, три шага вправо, один шаг назад».

*Учебное издание*

**Василенко Елена Анатольевна**

**ПРОЦЕССЫ ЧУВСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ  
И РАБОТА ПЕДАГОГА ПО ИХ РАЗВИТИЮ У ДЕТЕЙ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Е. Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 12.05.2022. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 7,21.  
Тираж 500 экз. Заказ 433.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.  
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.