

# РОЗДІЛ III

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

---

УДК 152.27

В. М. Шмаргун,  
кандидат психологічних наук, доцент

### КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ПСИХОМОТОРНИХ ДІЙ

*У статті показано значущість сенсорно-перцептивного досвіду індивіда у формуванні когнітивних процесів. Сенсорика і перцепція поліпшують якість образного сприймання, сприяють переходу від образів до думки, тобто беруть участь у розгортанні процесів мислення.*

*Ключові слова:* когнітивні процеси, психомоторні дії, мислення.

Теза про те, що мислення завжди функціонує як процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, підтверджена численними експериментальними дослідженнями (А. В. Брушлінський, В. В. Давидов, О. К. Тихомиров, С. Д. Максименко та ін.). Вони довели, що процес мислення є розгорнутим у часі й може бути реалізованим за допомогою різних систем засобів, дій та операцій. Виходячи з цього, а також враховуючи, що дія суб'єкта — основна одиниця аналізу пізнавальних процесів, впливає потреба вивчення структури мисленневих процесів, оскільки будь-яка дія є поліфункціональною й природно може входити до складу різних пізнавальних структур.

На тлі діяльнісного підходу до інтерпретації інтелекту в сучасній психології останній розуміється й вивчається як складноструктурована психічна діяльність, яка може бути часто повністю не досягнута свідомістю та має різнобічні відношення з чуттєвими процесами,

образами та практичними діями, з мовою та попереднім досвідом. У багатьох дослідженнях (А. В. Брушлінський, Л. М. Веккер, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Б. Ф. Ломов, В. П. Зінченко, Г. С. Костюк, О. Р. Лурія, С. Д. Максименко, Н. О. Менчинська, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, М. О. Холодная, Р. Стенберг, Г. Айзенк, Ж. Піаже та ін.) були визначені механізми та структура мисленнєвої діяльності. Було з'ясовано, що принципове значення дій у здійсненні процесу мислення полягає в тому, що вони забезпечують усі специфічні види взаємовідносин суб'єкта з об'єктом. На думку С. Л. Рубінштейна, «мислення не просто супроводжується дією або дія мисленням; дія — це первинна форма існування мислення» [6, с.362]. В. В. Давидов називав розумну предметну дію генетично вихідною інтелектуальною операцією, яка є основою будь-якого мислення. Як генетично вихідну одиницю, з якої «простає» мислення за законами інтеріоризації (за О. В. Запорожцем) чи за законами диференціації, розглядав дію і П. Я. Гальперін.

При вивченні спеціальної рухової діяльності в психічному розвитку дітей ми виходили з того, що зовнішня предметна довільна діяльність та внутрішня розумова — процеси психічні. Л. С. Виготський зазначав: «...Обидва види діяльності — мислення і реальна дія не є відокремленими одна від одної...; насправді у живій дійсності ми на кожному кроці спостерігаємо перехід думки в дію і дії в думку. Отже, й обидві динамічні системи — більш рухлива, пов'язана з мисленням, і менш рухлива, пов'язана з дією, — також не ізольовані одна від одної» [2, 249]. У процесі аналізу природних основ взаємозв'язку довільних рухів із психічним розвитком людини було показано, що в основі формування психічних процесів у дітей лежить довільна дія [5]. На підставі також і цих методологічних положень були сформульовані засади дослідження ролі спеціалізованої довільної рухової діяльності в корекції інтелектуального компонента затримки психічного розвитку (ЗПР).

Як було показано, за терміном «інтелект» стоїть функціонування складних за компонентною будовою багаторівневих когнітивних, репрезентативно-операціональних структур, якісна організація яких визначає ефективність вирішення будь-яких інтелектуальних завдань. Тобто диференціація пізнавальних структур і процесів становить релевантний компонент інтелектуального розвитку. Доведено також, що в основі розумових досягнень людини лежить ментальна швидкість (швидкість розумових дій) — здатність чітко

розрізняти та швидко реагувати при вирішенні як тестових, так і практичних життєвих завдань.

Є також підстави для гіпотетичного припущення відносно того, що показники швидкодії загальної психомоторики можуть бути пов'язані з показниками ментальної швидкості й підпорядковуватись загальним принципам розвитку. Отже, у нашій концепції основна корекційна роль спеціальної рухової діяльності в коригуванні інтелектуального компонента ЗПР виявляється через її вплив на показники когнітивної диференціації, функції вищих рівнів регуляції рухів центрального рухового аналізатора (ЦРА) та сенсорно-перцептивні й сенсомоторні механізми образного сприймання. Саме через дослідження впливу рухових дій на ці показники можливо, на наш погляд, розкрити механізми взаємодії довільної рухової діяльності та інтелектуального розвитку дітей.

Плануючи напрями свого дослідження, ми виходили з прийнятого у психологічній науці положення про те, що психічний розвиток індивіда загалом є результатом оптимального співвідношення рівня біологічної зрілості організму та існуючих у межах можливостей цього рівня впливів середовища [3]. Виходячи з того, що поряд із відставаннями в інтелектуальному розвитку спостерігаються специфічні відхилення та відставання і в моторній сфері, які можуть бути зумовлені вадами вищих рівнів регуляції рухів, корекційно-розвивальний вплив на них виступає як системоутворюючий фактор. Корекційні рухові програми спеціальної спрямованості можуть полегшувати таким дітям процес формування структури рухових завдань, їх запам'ятовування, тобто сприяти формуванню інтелектуального компонента рухових дій.

Психофізіологічними дослідженнями доведено, що стадійність у формуванні рухової навички подібна до такої самої при формуванні різних за характером навичок — мисленнєвих, мнемічних і забезпечується спільними механізмами. Отже, процес формування інтелектуального компонента рухової дії може позначатися на процесах формування навичок інших аналізаторних систем. Таким чином, розвиваючи морфофункціональну структуру психомоторики під час корекційних занять, ми тим самим розвиваємо пізнавальну активність учнів. Слід зауважити, що в психологічній літературі існують дослідження, які вказують на факти безпосереднього впливу дрібної моторики пальців п'ясті на процеси функціонального дозрівання мозку [8].

Формування здатності швидко засвоювати нові рухові дії розвиває у дітей загальні вміння раціонально планувати і ефективно здійснювати певні рухи, загальну здатність до формування рухових навичок, навчіння рухів. Тобто розвивається здатність до «моторного програмування», яке включає в себе поняття про образ, план та програму прийдешньої дії як єдиного цілого, де образ займає провідне місце. Наступний рівень містить узагальнені уявлення (план) дії, а більш низькі рівні відображають конкретну специфіку дії та деталізовану програму її виконання. Враховуючи широкий спектр предметної рухової діяльності в структурі коригуючих занять, вищеназваний процес не може не впливати на формування спеціальних інтелектуальних здібностей. Таке розуміння процесу опанування руховою дією, розв'язання рухового завдання, виходячи з позицій загальних закономірностей прийняття людиною рішень, можна розглядати як загальну схему планування та здійснення будь-якої діяльності. Цей процес вимагає розвитку пізнавальної самостійності дитини, чуттєвого пізнання, смислового програмування.

Сукупність означених психічних процесів і здібностей зумовлює рівень рухового мислення дитини. У цьому сенсі правомірно передбачати взаємозв'язок цього показника розумової діяльності дитини з показниками загального розвитку її мислення. Передбачається, що в процесі корекційних занять можуть з'являтися можливості не тільки для пізнання особливостей психічної та практичної діяльності дітей із ЗПР, але й визначення ефективних напрямків впливу на психічний і фізичний розвиток у їх взаємозв'язку. Отже, можна припускати, що внаслідок розвитку та вдосконалення моторних функцій можливо впливати на процеси психічного розвитку. Розвиток і вдосконалення психічних процесів, пов'язаних з усвідомленням рухових завдань, раціональним плануванням рухових дій, аналізом та корекцією виконання, власною оцінкою дій та вербалізацією рухового досвіду, зумовлює формування інтелектуального компонента рухових дій у дітей із ЗПР. Така пізнавальна діяльність, що спрямована на власні рухи та фізичні якості та можливості, сприяє формуванню в дітей уміння самовдосконалюватися в процесі усвідомленої рухової діяльності.

Корекційний вплив занять на функції вищих рівнів регуляції рухів може визначатися й тим, що під час цих занять особлива увага звертається на усвідомлення дітьми рухових вправ, що пов'язано із системою знань та уявлень про вимоги, умови і засоби досягнення

результату. Це те, що організує дію, визначає технологію діяльності. Для формування такої усвідомленості в процесі занять звертається увага на поєднання кінестетичних, зорових, слухових, тактильних відчуттів із знаннями про рухову діяльність. У дітей формується розуміння причинно-наслідкових зв'язків між такими характеристиками рухів, як напрямок, швидкість, амплітуда, темп, ритм, м'язова напруга, і результатами дії. Це справляє корекційно-розвивальний вплив на функції ЦРА. Отже, корекційний вплив рухів на функції рухового апарату виступає як інтегральний системоутворюючий чинник, який об'єднує й удосконалює змістові та техніко-оперативні компоненти рухових дій.

Унаслідок усвідомленості сенсу та рухових характеристик дій, оцінювання їх ефективності може долатись властиве дітям із ЗПР механічне, неусвідомлене виконання фізичних вправ. Отже, дослідження коригуючої ефективності занять у напрямку їх впливу на механізми когнітивної диференціації та ЦРА має показати ефективність корекційної роботи в розвитку інтелекту дітей.

При розробленні концептуальної моделі дослідження ми брали до уваги й те, що в сучасних теоретичних і експериментальних дослідженнях інтелекту чимраз більш відбувається стирання меж між процесами сприймання, пам'яті, мислення, що сприяло побудові гіпотез про структуру й операціональний склад вищих пізнавальних процесів. Подолання традиційної емпіричної позиції, відповідно до якої мислення, пам'ять, сприймання є самостійними функціями, введення генетичного підходу в дослідженнях дало змогу обґрунтувати як основний об'єкт різні форми предметної, осмисленої пізнавальної діяльності та зблизити операціональне наповнення на рівні відповідних дій ці пізнавальні процеси. Ми виходили також із того, що розумова діяльність спрямовується механізмами мотиваційно-цільової та емоційної регуляції. Досліджуючи емоційну регуляцію навчальної діяльності, багато авторів доходять висновку, що вона посідає важливе місце у структурі пізнавальної діяльності та у творчому діянні.

Розумова діяльність, як свідчать численні дослідження, залежить від складу пізнавальних дій та від «алфавіту» оперативних одиниць пам'яті, тобто від тих семантичних перетворень, що їх здійснює суб'єкт. Механізм дії мисленнєвих схем долучається до моменту сприймання інформації, її запам'ятовування та відтворення. Реалізації завдань щодо зближення перцептивних, мнемічних

і мисленневих процесів сприяло розроблення мікроструктурного аналізу короточасних психічних процесів як у зарубіжній (Р. І. Хейбер), так і вітчизняній психології (В. П. Зінченко). Мікроструктурний аналіз рухових дій дав змогу розкрити зміст окремих функціональних блоків, що беруть участь у перетворенні інформації у вищеназваних процесах у різних галузях практичної психології (Н. Д. Гордєєва).

На підставі існування єдиних психічних законів розвитку психічних процесів постає питання про перехідні форми, що займають проміжне положення між перцептивними та мисленневими процесами та реалізують під час розвитку стрибок через межу «образ-думка» [1]. Отже, дослідження проблеми сенсомоторних предикторів розумового розвитку неподільно пов'язано з вирішенням питання про «демаркаційну лінію» між образом і думкою, яке донині є одним із найскладніших у психологічній науці. До речі, зауважимо, що вперше ідея побудови емпірико-теоретичного «концептуального мосту» через перетин «образ-думка» була висловлена ще І. М. Сеченовим.

У нашому дослідженні сенсорно-перцептивні та сенсомоторні дії виступають як посередники, як перехідні форми між сприйманням і мисленням. Саме таке положення, згідно з нашою гіпотезою, властиве цим «домисленневим» психічним процесам. Ми виходили з того, що в цілісній психічній діяльності реально наявні два різні рівні психіки — образний і мисленневий, які пояснюються єдиним принципом її організації та діалектикою формопереходів між ними.

Ці формопереходи у нашій концепції виконують пізнавальну функцію, яка полягає в тому, що засобами сенсорики й перцепції, так само як і кінестезії, здійснюється узагальнене відображення сутнісних характеристик і специфічних функцій об'єктів. Отже, ці засоби виступають як елементи концептуальної моделі переходу від образу до думки. Підґрунтям цього процесу є предметний зміст перцептивних і розпізнавальних дій, а результатом — така форма внутрішніх вікарних перцептивних дій, яка перетворює відокремлений предметний зміст у динамічні структурні моделі об'єктів або їх частин. Можна припускати, що ці проміжні форми, як результат взаємодії сенсорно-перцептивних процесів та вищих рівнів регуляції довільних дій, є основою у формуванні образів-концептів, які можна відносити до вищої пізнавальної діяльності. Образ-концепт виступає тут як специфічний пізнавальний конструкт, що

утворюється в результаті інтеграції двох різноякісних форм відтворення інформації — візуально-рухової і вербальної через візуально-рухову. Таке проміжне положення між формами чуттєвого й раціонального пізнання й наділяє образ-концепт подібними функціями.

Образ-концепт, як засвідчують результати наших досліджень, формується у процесі як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних трансформацій (дій), за допомогою яких і відбуваються ті чи інші перетворення. Ми вважаємо, що на основі зорової системи та вищих рівнів регуляції довільного рухового діяння відбувається інтегральна дія образу-концепту. Це дає змогу визначати структуру та внутрішні взаємозв'язки та загальну динаміку функціональних відношень певних частин об'єкта, об'єднаних у цілісну систему, й на основі цього відтворювати процеси їх реального функціонування. В образі-концепті думка, викладена вербально або через практичну дію, може знайти своє відображення у статично-просторовій або динамічно-просторовій структурі образу. Прикладом можуть слугувати різні спортивні гімнастичні вправи, вправи фігурного катання тощо. Отже, основною особливістю образу-концепту і його складових є те, що вони об'єднують образний та мисленневий рівні психічного.

Припускається, що перехід від перцептивної структури до, власне, понятійної, так само як і перехід від сенсорної структури до перцептивної, забезпечує інваріантність відтворення внутрішніх відношень, утілених в якостях відображувального об'єкта. У першому випадку це доповнення інваріантності відбувається на образному рівні, у другому — на мисленневому, тобто в межах процесу міжмовного перекладу. Тут існує аналогія між переходами від сенсорної образної структури до перцептивної і переходами від предпонятійної мисленневої одиниці до структури понятійної. Наприклад, відчуття відтворює лише зовнішню метрику, тобто метричні відношення об'єкта до навколишнього просторового фону. Концептуальний образ доповнює до цього інваріантне відображення метрики самого об'єкта.

Картина не буде повною, якщо ми не вкажемо ще на один процес переходів — образів у моторні схеми руху. Річ у тому, що в нашій концепції пропонується підхід до суб'єктно-психічного як до «тілесного органа», як до деякого «квазіпредметного створення», яке пояснюється за допомогою фундаментальних предметно-смислових і просторово-часових категорій [4, 120]. Просторово-часові

якості психічного зазвичай приховані від самоспостереження, хоч постійно використовуються та визначають життя суб'єкта. Вони можуть виступати як неусвідомлене джерело емоцій, фобій, галюцинацій, у цілому рефлектуючих прошарків психічного. Отже, тілесність людини може розглядатися як квазіпредметна реальність, яка не збігається з анатомічним тілом, але слугує базою, конструкцією, що породжує смислові інтенції суб'єкта, які супроводжують його діяльність і відображаються у свідомості.

Парадокс полягає в тому, що «тіло» особистості виходить за межі тіла в його фізичному розумінні й одночасно воно укорінене в моторних і афективних схемах поведінки. Можна уявляти цілу низку перетворень і трансформацій, з яких складається тілесність людини. Це, як правило, малоусвідомлений прошарок психічного життя, але, тим не менш, через низку символізацій може визначати структуру переживань особистості. Моторні параметри, просторові й часові характеристики рухів стають параметрами «простору переживання», або «простору тіла особистості». Таким чином, через рухи можуть пророблятися афекти, і відповідні моторні схеми можуть лежати в основі переживань. Класичні дослідження О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, О. В. Запорожця, П. Я. Гальперіна та інших по відновленню рухів після поранень показали реальну єдність психологічного й фізіологічного у руховому акті. Було переконливо показано, що рухи визначаються не тільки метою дії, а й ставленням до них хворого.

Людина як феномен виявляється одразу в кількох вимірах буття — фізичному, оскільки є тілесним об'єктом; біологічному, позаяк належить до органічної форми життя; психологічному, оскільки неминучим чином усвідомлює саму себе, тобто їй притаманна свідомість. Виходячи з цього, головною передумовою нашого дослідження було й те, що поняття «розумовий розвиток» не відділяється від поняття «досвід», що містить у собі якості основних складових: досвід соматичний, або тілесний, і досвід психічний, ментальний. Хоч обидва види людського досвіду мають як своє джерело спільне підґрунтя — взаємодію суб'єкта із зовнішньою реальністю, його форми та способи у випадках тілесного чи ментального досвіду створюють різні рівні єдиної ієрархічно-структурованої системи «організм-психіка».

Методологічною передумовою було й розуміння того, що після процесу сприймання первинних ментальних феноменів (образів)

відбувається перехід від сприймання до більш високих рівнів ментальної ієрархії. Результати численних експериментальних досліджень показують, що просторово-часові виміри є не тільки характеристиками сенсорики й перцепції, а й характеристиками всіх психічних процесів, включаючи емоції, понятійне мислення, довільну регуляцію тощо [7 та ін]. Тобто, виходячи з принципу інтеграції, існує комплексна схема мов образів, символів, вербальних означень та їх перекладів і переходів у контексті аналізу як наскрізних психічних процесів — уваги, уяви, пам'яті, мислення та інтегрального феномену психіки — інтелекту.

Образна мова тут виступає як необхідний компонент будь-якого процесу навчання, вона поєднує мислення із зовнішньою фізичною реальністю. При цьому зазначимо, що будь-який образ співвідноситься, певно, з фізичним, тілесним образом. У процесі психічного розвитку відбувається перебудова всієї ментальної ієрархії під впливом дії вищих рівнів, і насамперед ментального. Специфічність та складність цього процесу пов'язана з необхідністю вивчення зростання рівнів сенсорно-перцептивної диференціації, когнітивної складності й інтеграції в процесі дозрівання, зростання та розвитку людини як системи.

Виходячи з фактів і теоретичних уявлень стосовно цілісної природи світу психічної реальності, засадничим був також принцип єдності механізмів ментальної репрезентації і ментальної регуляції. На основі цього принципу з'являються можливості реалізації своєї поведінки та діяльності з урахуванням вимог фізичного й соціального середовища. Ефекти роботи наших психосоматичних предикторів розглядаються як цілісний феномен формування ментальних витоків. Ще в школі Сеченова—Павлова наблизилися до розуміння центрально-периферичного механізму, що забезпечував єдність психосоматичної системи людини. На наш погляд, виходячи з принципу єдності механізмів психосоматичної організації, можливо проникнути в механізм психічних процесів у межах як норми, так і клініки, оскільки відхилення від норми оголюють те, що у звичайних умовах замасковане внаслідок недосяжності психічних структур для безпосереднього спостереження.

Наведена система методологічних принципів і передумов дає змогу, як ми вважаємо, позначити механізм функціонування ієрархічної ментальної структури, яка формує психічну реальність, зокрема інтелект, із вихідних, не психічних за своєю природою

елементів і станів. Тобто мова йде про вивчення фізіологічної, а точніше, біологічної ланки цього механізму, який об'єднує нервову природу і психіку через поняття інформації як певного процесу, що циркулює в механізмі, який буде найпростіше психічне з непсихічного. Йдеться про принцип ізоморфізму, який визначає динаміку відтворення зовнішніх інваріантів у психічній структурі людини. Можна сказати, що наш аналіз спрямований на початкові рівні психічної ієрархії, зокрема сенсорно-перцептивні, психодинамічні (психофізіологічні) і нейропсихологічні аспекти загальних закономірностей співвідношення мозку як центра нервової системи, а також периферії, але вже не тільки як нервової системи, а й як цілісної системи організму.

### Висновки

Результати комплексного лонгітюдного дослідження інтелекту, когнітивно-стильових, сенсорно-перцептивних, нейродинамічних, нейропсихологічних особливостей дітей із різним рівнем психометричного інтелекту дають підстави говорити про існування в кожного індивіда внутрішніх інтегральних психологічних репрезентативно-когнітивних структур як носіїв розумового розвитку й певних здібностей. Комплексний вплив перерахованих особливостей позначається на структурі знання як складній інтегрально-розвивальній системі, що опосередковує мислення й пізнання. Саме урахування цієї комплексності дає змогу більш плідно вирішувати завдання розвитку пізнавального й особистісного потенціалу кожної дитини.

Інтеграція перерахованих чинників виступає, на нашу думку, як основний механізм формування ментальних репрезентацій подій та об'єктів. Саме такі інтегральні когнітивні структури у період становлення інтелекту виступають субстратом психічного розвитку і є базовими, основоположними на межі між образом і думкою, тобто у формуванні розумових здібностей. Якісні зміни у розумовому розвитку, на відміну від кількісних, зумовлені появою в складі когнітивних структур принципово важливих новоутворень (нових розмірностей), які створюються, як вважається, також за інтегральними принципами й орієнтують цілісну поведінку та діяльність людини.

Зіставлення результатів дослідження когнітивних стилів, нейродинамічних, нейропсихологічних, психосоматичних особливостей

та інтелекту дітей обстежуваних груп вказує на досить вагому значущість чуттєвої сфери для психічного розвитку дітей. У цьому процесі роль чуттєвого пізнання, як свідчать результати наших досліджень, аніскільки не є меншою ніж вербально-логічного. Нарівні з мовою й мисленням відчуття, сприймання й уява, тобто сенсорна організація людини, входить до структури суб'єкта. У даному разі сенсорні процеси, специфічно видозмінюючись в онтогенезі, входять у більш складні психічні акти сприйняття як необхідний ланцюг, складаючи їх основу. Відбувається внутрішня інтеграція свідомої й несвідомої частин психіки, що проявляється не тільки в осмислених поведінкових актах, а й в ірраціональних діях та потягах.

Інтегровальна й регулювальна функції сенсомоторного мислення виходять із його природи, що базується на єдності двох різнорівневих форм психічних регуляторів — образу та думки. Сутність цієї регуляції полягає в тому, що регуляція практичної дії здійснюється відразу на двох рівнях: а) на образному — за допомогою програми і способів сенсорно-перцептивної регуляції, оскільки без образного відображення об'єктів неможливе відображення зв'язків між цими об'єктами, котре реалізується в мисленні (адже без регулювальної функції образів неможливі ті первинні вихідні форми предметної діяльності, які самі є рушійною силою та головним чинником мислення); а також на мисленнєвому де думка є засобом поточної організації практичної дії, упереджувальним її фактом, котрий виконує програмувальну та регулювальну функції.

Специфіка сенсомоторного мислення, виходячи із його дворівневої природи, полягає в тому, що однією з основних характеристик образного процесу тут є наявність просторово-часової структури, яка з переходом на мисленнєвий рівень не зникає, а навпаки — набуває розширення діапазону її предметного віднесення у сфері думки, порівняно з домисленнєвими психічними процесами. При цьому зберігається наочність цієї просторово-часової структури як найзагальнішої форми організації образу-концепту завдяки якій сенсомоторне мислення відображає (моделює) зв'язки та відношення як предметних дій, так і вербально-понятійних висловлювань.

У наших дослідженнях показано, що сенсорна організація й основні рівні чуттєвого пізнання дітей, з-поміж них і праксичні, на даному відрізку онтогенезу мають величезне значення у формуванні вищих психічних функцій. Вони повинні обов'язково враховуватися при визначенні ресурсів і результатів психічного розвитку

дітей, вимагаючи більш повного використання в процесі навчання й виховання. Виходячи з того, що в навчанні ще досить часто домінує абстрактність, слід більше приділяти уваги цілеспрямованому формуванню тілесно-чуттєвих вражень і на цій основі глобально-цілісних когнітивних структур. Генетичний метод у педагогіці має ґрунтуватися на такій побудові навчальних курсів, яка б відповідала загальним універсальним законам розвитку систем і законам розумового розвитку, зокрема, як їх окремого випадку.

*В статье показано значение сенсорно-перцептивного опыта индивида в формировании когнитивных процессов. Сенсорика улучшает качество образного восприятия, способствует переходу от образа к мысли.*

*Ключевые слова:* когнитивные процессы, психомоторные действия, мышление.

*The importance of a person's sensitive experience in the formation of cognitive in the formation of cognitive processes is shown in the article.*

*Sensitivity improves the quality of image perception; it means that it takes part in spreading of mental processes.*

*Key words:* cognitive processes, psychomotional actions, mentality.

#### Література

1. *Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. — М. : Смысл, Речь Се, 2000. — 685 с.
2. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. / Выготский Л. С; [гл. ред. А. В. Запорожец]. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 3: Проблемы развития психики. — 1983. — 367 с.
3. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. — М. : Академия пед. наук СССР, Педагогика, 1986. — Т.1: Психическое развитие ребёнка. — 1986. — 320 с.
4. *Зинченко В. П.* Гетерогенез творческого акта: произвольный вклад когнитивной психологии и психологии действия / В. П. Зинченко // Точки-Puncta. - 2006. - № 1-2. - С. 153-197.
5. *Максименко С. Д.* Развитие психики в онтогенезі: в 2 т. / С. Д. Максименко. — К. : Форум, 2002. — Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 2002. — 319 с; Т 2: Моделювання психічних новостворень: генетичний аспект. — 2002. — 355 с

*розвитку і формування  
з інвалідністю*

*Розділ III*

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. — М. : Педагогика, 1989.-Т.1.-488 с.

7. Handbook of emotion regulation / ed. by James J. Gross. — New York; London: The Guilford Press, 2007. - XVII. - 654 p.

8. *Pressley M.* Child and adolescent development for educators / by Pressley M. - New York; London: The Guilford Press, 2007. - XIV. - 498 p.