L. A. DRUZHININA, L. B. OSIPOVA, V. S. TSILITSKY,
L. M. LAPSHINA, V. S. VASIL'EVA, M. S. KOROBINTSEVA

Correctional orientation of aesthetic education of children preschool age with disabilities

Introduction. The state policy in relation to children with disabilities (hereinafter referred to as children with disabilities) is aimed at updating the content of correctional and pedagogical assistance, one of the leading tasks of which is aesthetic development and upbringing. The specificity of the defect in children with disabilities is expressed in the difficulties of the formation of aesthetic culture and aesthetic perception of the world around them, which is one of the factors that negatively affect personality development, manifested in the inability to sociocultural adaptation and requires new approaches to solving this problem in the theory and practice of correctional pedagogy.

Aim of the study: determination of the correctional orientation of aesthetic education of children with disabilities in the context of the basic component of aesthetics - the aesthetics of everyday life.

Materials and methods. In the course of the study, the formation of knowledge about beauty, etiquette when receiving guests, eating meals was studied; the ability to evaluate serving and table behavior from the point of view of aesthetics; the ability to independently set the table, behave in accordance with the requirements of etiquette. The study involved 348 preschool children with visual impairments of varying severity (EG – 1, 116 people) and mental retardation (EG – 2, 122 people), with normal psychophysical development (EG – 3, 110 people).

Results. As a result of the study, differences were established in the formation of the mechanism of aesthetic development in children of experimental EG-1 – CG ($t_{\text{emp}} = -2.977$; $p \leq 0.003$) EG-2 – CG ($t_{\text{emp}} = -2.23$; $p \leq 0.027$) in comparison with control group (CG). As a result, the features of the components of aesthetic development in children with mental retardation (PD) and children with visual impairments were revealed. So the worst formed is the cognitive component in children with CRD, 11%, in comparison with children with visual impairments (28%). The estimated component in children with visual impairments corresponds to 17% and 14% in children with CRD. The behavioral component is worse formed in children with visual impairments (14%); in children with mental retardation, the indicator of formation corresponds to 21%.

Conclusions. The data obtained made it possible to prove the advisability of choosing the aesthetics of everyday life as the fundamental social competence necessary for the successful development of a child with disabilities and his entry into society. The peculiarities of the aesthetic development of children with mental retardation and visual impairment revealed in the course of the study became the leading factor for determining the corrective orientation of aesthetic education, which involves solving special (correctional) tasks in accordance with various components of the mechanism of aesthetic development of a child with disabilities (in the context of everyday aesthetics).

Keywords: aesthetic development; emotional development; aesthetic education; mechanism of aesthetic development; compensatory orientation of aesthetic education; children with disabilities; correctional tasks of aesthetic education

For Reference:

Druzhinina, L. A., Osipova, L. B., Tsilitsky, V. S., Lapshina, L. M., Vasil'eva, V. S., & Korobintseva, M. S. (2021). Correctional orientation of aesthetic education of children preschool age with disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 53 (5), 430-445. doi: 10.32744/pse.2021.5.30

Введение

Современное развитие теории и практики специального и инклюзивного образования в России и за рубежом определяет необходимость обновления содержания воспитательной работы, усиления роли воспитания детей дошкольного возраста как средства их успешной социализации, реабилитации и интеграции в общество, что нашло свое отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Исследования А. Кхалед [1], Л.И. Лурье [2], И.Я. Мурзиной [3] и др. подчеркивают, что психическая деятельность развивается под влиянием воспитания, а сам процесс является социокультурным воздействием на индивида. Безусловно такое воздействие не может происходить без целенаправленной деятельности педагога, которая по мнению Н.Ю. Симушкиной должна раскрывать максимально способности и возможности ребенка [4], но и происходить в особой среде, в которой он пребывает (Galanti M.R. et al.) [5]. Инновационные процессы, активно протекающие в специальном (коррекционном) образовании связаны не только с изменением его содержания, но и по мнению С. R. Jørgensen et al. [6] A. Paseka et al. [7] зависят от отношения и заинтересованности всех участников образовательного взаимодействия к образовательному результату детей с ОВЗ.

Период дошкольного детства наиболее благоприятен для умственного, физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания детей, их всестороннего развития, а также удовлетворения эмоциональных, социальных и духовных потребностей. Именно в этом возрасте ребенок начинает овладевать человеческой культурой, практическими способами взаимодействия с окружающим миром (А.В. Добрин [8], Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова [9]). С этих позиций обосновывается необходимость эстетического развития детей.

По мнению Б.Т. Лихачева, эстетическое развитие гармонизирует и формирует все духовные способности ребенка, необходимые в разных сферах его жизнедеятельности [10]. Организация эстетического воспитания приобретает еще большую значимость для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как в силу специфики психофизического развития, обусловленного негативным влиянием дефекта на развитие компонентов личности, у них затруднено спонтанное усвоение родной культуры, становление эстетического восприятия к окружающему миру.

В свете этого необходимо определение коррекционной направленности эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ, приемов и средств формирования компенсаторных знаний, навыков и умений, социально-адаптивных способов познания окружающей действительности, эмоциональной отзывчивости на прекрасное и проявления эстетической активности личности.

Цель нашего исследования состояла в определении сущности коррекционной направленности эстетического воспитания детей с ОВЗ в контексте базового компонента эстетики – эстетики быта.

Обзор литературы

Современное общество предъявляет высокие требования к эстетической культуре личности, которая проявляется в отношении человека, в том числе и эмоциональном, к природе, к другим людям и к самому себе, к обычаям формам поведения, к миру вещей, окружающих человека. Л.И. Уколова и др. важной задачей воспитания считают формирование эстетической культуры обучающегося [11]. Т. Almeida-Rocha et al. отмечают, что эстетическое развитие происходит согласно возрасту и персональному опыту ребенка [12], а также с протекает с развитием его творческих способностей (Q. Zhou [13]) и по мнению J.F. Sullivan является средством социальных и культурных преобразований индивида [14]. В свете этого, на первый план, по мнению В.А. Тестова, выходит эстетическая функция образования [15].

Данная позиция нашла свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013), где показана необходимость создания условий для развития личности, мотивации и способностей детей в различных сферах деятельности. Большая роль отводится эстетическому развитию и формированию у дошкольников социальных эмоций и основных культурных способов деятельности, что достигается в процессе эстетического воспитания. Результатом эстетического воспитания дошкольников также является формирование положительного отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, понимание мира искусства, природы, окружающей обстановки.

Следует отметить, что проблема эстетического воспитания междисциплинарна. Она интересует педагогов, психологов, философов на протяжении многих веков. В настоящее время эстетическое воспитание рассматривается как процесс формирования творческой личности [10], воспитание эстетических чувств, суждений, вкусов, способности целенаправленно воспринимать и правильно оценивать красоту в окружающей действительности – в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства, потребности участвовать в создании прекрасного в искусстве и в жизни (М.А. Абдусамадова [18], Е.Н. Гордеева [17], П. Шень [20]). Интересны подходы к определению изучаемого понятия Л.И. Уколовой и др. [11] которые видят результатом эстетического воспитания активизацию эстетической деятельности ребенка, его способность к преобразованию действительности по законам красоты. Важно учитывать то, что, по мнению Л.И. Лурье [2] процесс воспитания необходимо строить сообразно целям развития личности и общества, а сама эстетика имеет стадии, соотносящиеся с организацией психической структуры индивида (К. Rashid [20]).

Логично, что эстетическое воспитание неразрывно связано с эстетическим развитием и его потенциалом моделями взаимодействия по организации такого развития в образовательном процессе, что нашло отражение в работах Т. Carothers et al. [21], Н.В. Беленовой, Е.А. Сбитневой и др. [23].

В качестве основных показателей эстетического развития личности научной литературе можно встретить различные категории: эстетическое восприятие и вызванные им эмоции, эстетическая потребность, эстетическая ценность, эстетический идеал, эстетическая оценка, эстетическое суждение, эстетическое чувство, эстетический вкус. В работах В. Pons и I. Alvarez подчеркивается, что эстетические качественные переживания повышают мотивацию обучения и способствуют сосредоточению на

образовательной деятельности [24]. По мнению А.Ш. Амиржановой, Г.В. Толмачевой, М.Р. Тимофеевой, совокупность эстетических ценностей, существующих в обществе, а также способы и средства их создания и овладения ими составляют эстетическую культуру личности [25].

Логично в рамках данного исследования рассмотреть особенности влияния дефекта на развитие эмоционального отклика на восприятие прекрасного, формирование эстетических чувств, вкусов, суждений у детей с ОВЗ; обозначить ряд компонентов эстетики для определения содержания эстетического воспитания детей данной категории; определить основные пути и средства развития эстетической культуры личности ребенка с ОВЗ.

Материалы и методы

Предметным полем данного исследования являются вопросы содержания и коррекционной направленности эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ как необходимого условия их эмоционального развития и социализации: постановка специальных (коррекционных) задач эстетического воспитания; определение компенсаторных знаний, навыков и умений, социально-адаптивных способов познания окружающей действительности в контексте различных компонентов эстетики.

Основная цель исследования – на основе анализа научной литературы по проблеме эстетического воспитания и развития дошкольников с ОВЗ и эмпирического исследования раскрыть коррекционную направленность эстетического воспитания детей данной категории и содержание воспитания в контексте базового компонента эстетики – эстетики быта.

Теоретико-методологической основой исследования проблемы эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ явились работы М.А. Абдусаматовой [16], Д.Б. Лихачева [10], Г.Д. Разумихиной [28], П. Шень [18], в которых рассмотрены понятия эстетики, эстетического развития и воспитания. Изучение сущности данных понятий позволило выделить те компоненты эстетики, которые являются ведущими критериями для адекватного определения содержания эстетического воспитания детей с ОВЗ.

Труды Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой и др. [29], Е.М. Торшиловой, Т.В. Морозовой [30], S. Verver, M. Vervloed et al. [31] послужили основанием для описания в работе основных путей и средств развития эстетической культуры личности ребенка с ОВЗ.

Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методы: анализ научной литературы и нормативно-правовой базы специального (дефектологического) образования; психолого-педагогический эксперимент (констатирующий); первичной математической обработки полученных данных. Эмпирическая часть исследования была организована и проведена на базе дошкольных образовательных организаций г. Челябинска. В данном исследовании принимали участие 348 воспитанников, ЭГ–1 (имеющих нарушения зрения различной степени тяжести, 116 человек), ЭГ–2 (задержку психического развития, 122 человека), КГ (с нормальным психофизическим развитием, 110 человек).

Для получения полной информации о состоянии эстетического развития испытуемых (эстетика быта) были определены основные параметры диагностического изучения детей в соответствии со следующими категориями эстетического развития: пред-

ставления о красоте как сущности эстетики (когнитивный компонент); эстетическая оценка и чувства (оценочный компонент); эстетический вкус (поведенческий компонент). Теоретическим основанием для разработки диагностической методики явились работы Т.В. Морозовой, Г.Д. Разумихиной, Е.М. Торшиловой [30], а также содержание адаптированных основных образовательных программ (АООП) для детей с ОВЗ дошкольного возраста (с нарушением зрения, с задержкой психического развития) [32].

Методика включала три серии заданий. *Первая серия* (беседа) направлена на определение у испытуемых уровня сформированности знаний о красоте, этикете во время приема гостей, приема пищи. Детям были предложены 18 вопросов, распределенных по трем блокам, предполагающим изучение представлений: 1) о красоте; 2) о правилах сервировки стола, приема пищи; 3) об этикете приема гостей. Критерием оценивания являлся развернутый правильный ответ на поставленный вопрос.

Вторая серия заданий предполагала выявление умения оценивать сервировку и поведение за столом с точки зрения эстетики. Критерием оценивания является умение ребенка оценить, с точки зрения красоты и эстетики сервировку стола, поведение за столом, учитывать внешние эстетические характеристики. Дошкольникам предлагались задания по тем же блокам, что и в первой серии заданий. Детям предъявляли предметные и сюжетные картинки с изображением предметов посуды, сервизов, сервированного стола, сюжетных ситуаций и предлагали ответить на вопросы: «Выбери и покажи красиво накрытый стол. Объясни и докажи свой выбор», «Собери красивый сервис. Почему ты выбрал именно эту посуду?», «Рассмотри картинки и выбери ту, на которой дети ведут себя за столом красиво.», «Из нескольких картинок выбери ту, на которой гостей принимают по правилам этикета. Предложи свой вариант приема гостей».

Третья серия заданий (наблюдение) была направлена на изучение умения самостоятельно сервировать стол, вести себя в соответствии с требованиями этикета. Критерием для оценивания данного задания вступало умение вести себя в соответствии с нормами этикета, а также переносить в игру знания, полученные на коррекционных занятиях дефектолога и воспитателя.

Для этого были специально созданы игровые ситуации «Накроем стол для гостей», «День рождения», «Празднуем Новый год». Для наблюдения были определены следующие параметры: 1) умение сервировать стол в соответствии с правилами этикета «куда поставить тарелку, чашку, ложку»; 2) умение сервировать стол и вносить атрибутику в соответствии с предстоящим событием; 3) умение подбирать предметы сервировки с точки зрения эстетики; 4) умение соблюдать правила поведения за столом и общается с гостями.

Оценивание результатов выполнения заданий проводилось по балльной системе, ранжирование осуществлялось в 3 уровня (высокий, средний, низкий).

Результаты исследования

Анализ сущности механизма эстетического развития, освещенного в трудах Б.Т. Лихачева [10], А.Ш. Амиржановой, Г.В. Толмачевой, М.Р. Тимофеевой [25], И.В. Сокериной, Л.И. Уколовой, Цзян Шанжун [13], позволяет выделить его базовые компоненты:

Когнитивный компонент включает представления ребенка о красоте как сущности эстетики, о многообразии и единстве эстетических свойств объектов окружающего

мира. Этот компонент содержит эстетическое восприятие, проявляющееся в умении наблюдать и выделить главное, что отражает внешнюю и внутреннюю красоту предмета, явления, процесса (само присутствие предмета, его внешняя форма, ритм, цвет, гармония внешнего и внутреннего, сущности и явления и др.).

Оценочный компонент предполагает эстетическую оценку и чувства, которые испытывает человек, воспринимая прекрасное в окружающей действительности, произведениях искусства, и являющиеся субъективным результатом оценочного отношения к эстетическому предмету. Р.В. Ингарден отмечает разнообразие эстетических чувств: эстетическая радость, эстетическое удовольствие, наслаждение. Эстетическая оценка соотносится с ценностями мировоззренческого и социокультурного порядка; система ценностей определенной культуры охватывает все ее пространство и виды деятельности человека. Эстетические чувства тесно связаны с эмоциями, суждениями, передающими отношение личности к определенному объекту, явлению. Умение пользоваться знаниями о прекрасном и действовать с опорой на них является третьим компонентом эстетического развития.

Поведенческий компонент проявляется в эстетическом вкусе и деятельности. Эстетический вкус формируется уже на базе индивидуальных осмысленных чувств. Восприимчивость к эстетическому индивидуальна, так как формируется и развивается в соответствии с условиями и характером жизни.

Эстетическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется по тому же механизму, что и детей с нормальным психофизическим развитием, но имеет свои особенности, что обусловлено негативным влиянием дефекта на формирование эстетических представлений, чувств, суждений, вкусов.

Существенные узость и неполноценность восприятия окружающего мира, нарушение познавательных процессов приводят к проявлению специфики эстетического освоения окружающей действительности, затрудняют получение знаний о критериях эстетики (форма, ритм, цвет, пропорции, колористика, симметрия, акцент, нюанс, гармония внешнего и внутреннего и др.). Дети плохо различают и сличают предметы, знания не точны и фрагментарны. С трудом формируются умения, навыки восприятия и оценки предметов с позиций эстетики. Дети с ОВЗ не в полном объеме понимают и усваивают этические нормы, культуру поведения.

По мнению Л.Б. Осиповой и Л.А. Дружиной обедненные эмоциональные реакции, негативные эмоциональные состояния, ограниченный предметно-практический опыт являются препятствием к обучению и усвоению социального опыта и, как следствие, возникновению эмоциональных чувств и их адекватного выражения [33]. Обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта детей с ОВЗ является основой для возникновения у них эстетических представлений, чувств, переживаний и вкуса. Это возможно при условии включения в процесс эстетического познания действительности всех органов чувств: зрения, осязания, слуха, обоняния, суставно-мышечной чувствительности. Важно отметить: различные проявления дизонтогенеза у детей с ОВЗ значительно затрудняет процесс их эстетического воспитания, но не представляет собой непреодолимую преграду на пути формирования эстетической культуры личности, что, в свою очередь, выступает в качестве действенного фактора их социализации и интеграции в общество.

В контексте изучения эстетического воспитания показывают ряд компонентов эстетики: искусство, эстетика быта, природа, труд, самостоятельная художественно-творческая деятельность, эстетика общения и др. Т.К. Haikio et al. считают, что эстетические

образовательные практики способствуют пониманию собственных чувств и телесному выражению как коммуникативной формы [34]. Все эти компоненты сопровождают ребенка на всех возрастных этапах его жизни. По нашему мнению, одним из наиболее важных компонентов эстетики, способствующий обеспечению социальной адаптации ребенка с ОВЗ, является эстетика быта. Эстетика быта или эстетическая организация быта является проявлением человеческого стремления к красоте во всех сферах жизни. Сам по себе быт является также и средством, и условием эстетического развития ребенка. Под организацией детского быта подразумевается организация окружающего пространства по законам общей гармонии, красоты (цветовое решение, соответствие объектов по форме, величине, порядок, опрятность, удобство), каждодневные этические отношения и культура поведения, общения, приема пищи и т.п.).

В рамках эмпирического подхода к изучению особенностей влияния дефекта на формирование эстетических представлений, чувств, суждений, вкусов у детей с ОВЗ – было организовано экспериментальное изучение особенностей эстетического развития, а именно сформированность представлений о красоте как сущности эстетики (*когнитивный компонент*); эстетическая оценка и чувства (*оценочный компонент*); эстетический вкус (*поведенческий компонент*) детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (ЭГ–1), задержкой психического развития (ЭГ–2), в качестве группы для сравнения мы взяли детей с нормальным психофизическим развитием (КГ).

Анализ результатов сформированности когнитивного компонента показал, что представления о красоте, этикете во время приема гостей, приема пищи сформированы не в полной мере у детей всех групп. Вместе с тем, у 54 % детей, не имеющих нарушений развития, отмечен высокий уровень сформированности представлений об эстетических свойствах объектов окружающего мира, в то время как у детей с ОВЗ данный показатель значительно ниже (28 % в ЭГ–1, 11 % в ЭГ–2). Следует отметить тот факт, что максимальное количество детей, представления которых соответствуют низкому уровню (79 %), отмечено в ЭГ–2 (дети с ЗПР); детей ЭГ–1 (нарушения зрения), имеющих низкий уровень, выявлено на 26 % меньше (в сравнении с ЭГ–2). Полученные результаты коррелируют с имеющимися данными об особенностях психического развития детей старшего дошкольного возраста, в том числе с нарушениями зрения и ЗПР.

Дети с ОВЗ чаще, чем дети с нормальным развитием формально трактуют значение понятий «красота», «красиво общаться», «красиво накрывать на стол». Большинство детей считают красивым картины, животных, скульптуры, природу и маму. 72 % детей ЭГ–1, 89 % детей ЭГ–2, 46 % детей КГ соглашались, что встречать гостей и принимать пищу можно красиво, но в то же время они затруднялись в аргументации своих ответов, в приведении конкретных примеров: дошкольники не выделяют критерии красоты, не умеют перечислить признаки, по которым можно отнести объект к «красивому» или «некрасивому». Среди детей с ЭГ–2 популярным был ответ: «Вести себя красиво – это не баловаться и не мешать другим». Дети объясняют, что красиво принимать пищу – это: не чавкать, не разговаривать, не качаться на стуле, пользоваться салфеткой. Представления детей ЭГ–1 об этикете во время приема пищи, приема гостей ограничивались следующим: нужно пожелать «Приятного аппетита» и сказать: «Спасибо». Других ответов не было. 28 % детей ЭГ–1, 33 % детей ЭГ–2 не могли объяснить значение понятий или отказывались отвечать. Вместе с тем, дети КГ подобных трудностей не испытали. Сложными для детей с ОВЗ оказались вопросы, касающиеся сервировки стола. 53 % испытуемых ЭГ–1 и 79 % – КГ путают столовые приборы и ку-

хонную технику, не придают значения расположению стульев около стола. Формально представление детей с ОВЗ и в контексте других вопросов: приготовиться к приему гостей – значит нужно навести порядок в комнате; красиво вести себя при получении подарка – значит сказать: «Спасибо» и т.п.

Для диагностирования сформированности оценочного компонента эстетического развития респондентам были предложены картинки с изображением различных ситуаций поведения за столом, 79 % детей ЭГ–1 и 86 % детей КГ выбрали верно, соответствующую правилам этикета ситуацию и смогли дать объяснения. При этом характерными ответами были следующие: «Так мы ведем себя в детском саду, когда едим: нужно пользоваться салфеткой; торт нужно есть ложкой, а не брать руками; на стуле нужно сидеть ровно, не качаться; говорить можно, когда ты прожевал и проглотил пищу; и др.». Хорошие результаты при оценивании этикета за столом можно объяснить тем, что с подобными ситуациями дети ежедневно встречаются в жизни, при этом взрослые постоянно напоминают о правилах поведения во время приема пищи. Отличие в ответах детей ЭГ–1 и КГ проявлялось в том, что дети с нарушениями зрения были не уверены в своих высказываниях, ждали одобрения, поощрения, а нормально развивающиеся дошкольники были непосредственны, раскрепощены, получали удовольствие от общения с экспериментатором. Неуверенность детей ЭГ–1 можно объяснить значительным ограничением социальных контактов и непосредственного опыта практической деятельности, трудностью спонтанного усвоения культурного опыта на суженной сенсорной основе. Следует отметить, что только 17 % детей ЭГ–2 смогли адекватно оценить поведение детей за столом по предъявленной картинке. Усвоение культурных норм, самостоятельное построение суждений в контексте культуры поведения за столом для этой категории детей весьма проблематично. Причиной этого можно считать неустойчивость внимания детей с ЗПР, отсутствие мотивации к различным видам деятельности, в том числе познавательной, снижение ее произвольности.

Только 17 % детей ЭГ–1 и 14 % детей ЭГ–2 (в отличие от 64 % в КГ) смогли правильно не только указать картинку, на которой изображен стол, сервированный приборами с учетом критериев эстетики, но и аргументировать свой выбор. Чаще дети отмечают соответствие предметов по цвету, расцветке. Вместе с тем, 5 % детей ЭГ–1 и 10 % детей ЭГ–2 замечали детали, которые украшают стол (например, букет цветов). 69 % детей ЭГ–1 и 74 % детей ЭГ–2 (в отличие от 22 % в КГ) испытывали сложности при выполнении данного задания. Чаще всего дети не могли подобрать предметы сервиза по расцветке, особенно тогда, когда они были выполнены в одной цветовой гамме; при этом 22 % детей с нарушениями зрения затруднялись даже при подборе посуды по цвету. Из-за снижения точности и полноты зрительного восприятия, нарушения внимания дети обеих экспериментальных групп не замечали различия предметов посуды (их деталей) по форме, конфигурации, величине.

83 % и 86 % детей (ЭГ–1 и ЭГ–2 соответственно) не смогли увидеть несоответствия в сервировке стола: недостающий предмет посуды, нарушение пространственного расположения предметов, наличие ненужных предметов на столе. Для детей с нормальным развитием это задание не вызвало значительных трудностей. Наибольшие трудности дети всех групп испытали при дифференцировке картинок с изображением сервировки стола к завтраку, обеду, полднику, ужину: 89 %, 90 % и 36 % детей (ЭГ–1, ЭГ–2, КГ соответственно) не смогли выделить характерные признаки сервировки. При этом результаты в экспериментальных группах идентичны.

Ограниченный практический и социальный опыт детей с нарушением зрения и задержкой психического развития стал, на наш взгляд, причиной низкой результативности анализа и объяснения изображенных на картинках ситуаций «Ты пришел в гости», «Ты встречаешь гостей» у 69 % детей ЭГ–1 и 74 % детей ЭГ–2. 14 % и 12 % детей (ЭГ–1 и ЭГ–2 соответственно) с помощью наводящих вопросов педагога смогли выбрать соответствующую нормам этики картинку, но обоснование своего выбора вызвало сложности.

Для оценивания поведенческого компонента нами были созданы серии специальных игровых ситуаций. Анализ деятельности детей в данных ситуациях позволил выявить, что у 76 % детей ЭГ–1 и 64 % детей ЭГ–2 (в отличие от 15 % в КГ) не сформированы умения сервировать стол в соответствии с правилами этикета, вносить атрибутику соответственно предстоящему событию, подбирать предметы сервировки с точки зрения эстетики. Дети проявляли без-инициативность или выбирали и расставляли посуду хаотично. Выбирали и раскладывали ту, которая была расположена ближе к ним, которую удобнее было взять или которая была более яркого цвета. Могли подобрать чайную пару, однако составить целый столовый (чайный) сервиз на смогли. При подборе атрибутики ориентировались на внешние привлекательные для себя признаки, не учитывая целесообразность ее использования на столе в рамках предстоящего события. Правила сервировки нарушали. Ставили предметы атрибутики не в соответствии с критериями эстетики, а исходя из собственных желаний (на столе перед собой). Дети не считали нужным использовать вазу с цветами или ставили ее на край стола. Накрывали на стол, не обращая внимание на красоту и сочетаемость предметов. Не учитывали контраст, симметрию, ритм, пропорциональность, цвет, форму. Для обеих групп детей важным было поставить все предметы на стол.

Деятельность детей с нормальным развитием отличалась устойчивой мотивацией, желанием довести начатое до конца, целенаправленностью действий при активном вербальном их опосредовании; дети подбирали предметы посуды с помощью зрительного соотнесения или действий примеривания в наглядно-действенном плане. Для детей этой группы важным оказалось расставить предметы красиво.

86 % детей ЭГ–1 и 79 % детей ЭГ–2 в ситуациях общения с гостями выполняли основные общепринятые правила поведения: были вежливы, не забывали желать «приятного аппетита», говорить «спасибо». Вместе с тем при разговоре могли не дослушивать товарища, перебивать его, громко говорить и смеяться. По нашим данным, подобное поведение в большей мере было характерно детям ЭГ–2, что обусловлено не столько незнанием культуры поведения, сколько низкой психической активностью, дефицитом внимания, гиперактивностью, эмоциональной лабильностью, энергетической истощаемостью, снижением произвольности всех психических процессов и деятельности. Дети ЭГ–1 чаще проявляли эгоцентрическую позицию, требовали повышенного внимания к себе, забывая о правилах приема гостей.

При подготовке к приему гостей дети экспериментальных групп (чаще – ЭГ–1) не придавали значения своему внешнему виду: не причесывали волосы, не устранили непорядок в одежде, забывали мыть руки.

При проведении диагностики эмоциональная заинтересованность детей с ОВЗ в выполнении заданий фиксировалась в гораздо меньшей степени, чем у детей с нормальным развитием. Анализ экспериментальных данных показывает особенности влияния дефекта на развитие эмоционального отклика на восприятие прекрасного, формирование эстетических чувств, вкусов, суждений и поведения у детей с ОВЗ. Для

подтверждения различий между сравниваемыми группами, мы использовали методы математической статистики. Оценка различий между двумя экспериментальными группами в сравнении с контрольной группой (ЭГ–1 – КГ, ЭГ–2 – КГ) производилась с помощью t-критерия Стьюдента с использованием программы для статистической обработки данных SPSS Statistics (см. табл.).

Таблица

Различия по t-критерию Стьюдента между группой детей дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья и группой детей с нормальным психофизическим развитием

Группа	Средние значения	Эмпирическое значение t-критерия	Уровень значимости p
ЭГ–1 – КГ	0,716±0,453	-2,977	0,003
ЭГ–2 – КГ	0.672±0.471	-2.23	0,027

Сравнение результатов исследования особенностей эстетического развития позволило выявить статистические различия во всех экспериментальных группах (ЭГ–1; ЭГ–2) в сравнении с контрольной группой (КГ) и обосновать, что дети с нарушением зрения и задержкой психического развития имеют отличительные особенности эстетического развития в сравнении с детьми с нормальным психофизическим развитием.

В структуре дефекта детей, как с нарушениями зрения, так и с задержкой психического развития отмечается нарушение восприятия (прежде всего – зрительного), что влечет за собой трудности выделения сенсорных характеристик предметов и, как следствие, неумение подбирать предметы посуды по цвету, форме, величине, цветовой гамме, фактуре. Трудности зрительного анализа взаимоположения предметов, их строения являются причиной нарушений пространственного восприятия и ориентировки. Именно поэтому дети не могли правильно расположить предметы на плоскости стола, путали правую и левую стороны. Нарушения познавательной деятельности проявлялись в неумении детей вносить элементы эстетики при сервировке стола к определенному событию. Эгоцентрическая позиция, неумение управлять собственными эмоциями, их скудность, слабая произвольность регуляции своей деятельности затрудняют формирование эстетической культуры детей с ОВЗ. Бедный чувственный, предметно-практический, социальный опыт являются препятствием к овладению эстетическими нормами, правилами, ограничению эстетической деятельности детей данной категории.

Коррекционная направленность эстетического воспитания предполагает постановку и решение коррекционных задач, исходящих не только из основной цели эстетического развития ребенка, но из особых образовательных потребностей, возможностей детей с ОВЗ.

С этих позиций нами сформулирован ряд специальных (коррекционных) задач в соответствии с различными компонентами механизма эстетического развития ребенка с ОВЗ (в контексте эстетики быта).

Когнитивный компонент: развивать интерес к предметам окружающей действительности и их эстетическое восприятие; формировать компенсаторные способы и навыки восприятия предметов и явлений окружающего мира; учить на полисенсорной основе способам выделения параметров эстетичности в предметном мире (сочетание

цветов, цветовая гамма, ритм, внешняя форма, контраст, симметрия и др.) и социальном окружении (гармония внешнего и внутреннего, сущности и явления, этические нормы, культура поведения и общения, движения, жесты и др.) с целью эффективного и адекватного эстетического восприятия окружающего мира; развивать умение наблюдать и выделять существенное в предмете, что отражает его внешнюю и внутреннюю красоту; эстетическую восприимчивость (умение видеть и понимать прекрасное, красивое в окружающем мире); знакомить с критериями оценки эстетичности (красоты) предметного и социального мира.

Оценочный компонент: вызывать у детей эстетические чувства и эмоции (эстетическая радость, эстетическое удовольствие, наслаждение), учить осознавать и проявлять их; учить созерцать и наблюдать красоту окружающего мира, всматриваться, вслушиваться и давать эстетическую оценку; учить передавать отношение к определенному объекту, явлению в своих суждениях; учить оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими, выражать свои мысли и чувства с помощью речи.

Поведенческий компонент: обеспечить возможность интенсивного соприкосновения детей с ОВЗ с окружающей средой; вызывать желание к активному взаимодействию с окружающим миром в разнообразной самостоятельной, совместной со сверстниками и взрослыми деятельности; обогащать непосредственный чувственный, предметно-практический и социально-коммуникативный опыт посредством включения детей в практическую деятельность, направленную на преобразование предметов, явлений с целью их познания и освоения; формировать элементарные навыки самостоятельности, опрятности, аккуратности (по отношению к себе и ближайшему предметному окружению); формировать коммуникативную и бытовую культуру (правила общей жизни, бытовые навыки, доброжелательные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, навыки вежливого обращения, элементарные правила общения, умение проявлять заботу, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания и др.); воспитывать потребность передавать, создавать и поддерживать красоту внутри и вокруг себя; формировать эстетический вкус при познании и преобразовании окружающей действительности. Данные задачи определяют содержание коррекционно-педагогических мероприятий по эстетическому развитию детей с ОВЗ, а их реализация способствует формированию у них компенсаторных знаний, навыков и умений, социально-адаптивных способов познания окружающей действительности в контексте различных компонентов эстетики.

Обсуждение результатов

На сегодняшний день вопросы воспитания детей дошкольного возраста вызывают существенный резонанс в научных сообществах [4]. Это обусловлено тем, что современное общество нуждается в человеке культурном, духовно и эстетически развитом. Мы согласны с мнением А. Кхаледа [1], Л.И. Лурье [2], что формирование личности индивида происходит в соответствии с социокультурными ценностями под влиянием воспитательного процесса. Это вносит новое видение в содержания эстетического воспитания и развития дошкольников и его специфики (Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова, Л.И. Уколова и др.). Однако вместе с тем вопросы специфики эстетического воспитания и развития дошкольников с ОВЗ недостаточно представлены, как в теоретическом, так и в практическом аспектах, а педагоги и родители детей с ОВЗ испытывают трудности

воспитания детей в независимости от школы и формы обучения, что нашло отражение в работах В.С. Васильевой и др. [26], А.В. Миронова и др. [27]

В ходе исследования мы пришли к выводу, что эстетическое развитие детей с ОВЗ происходит в условиях неблагоприятного влияния дефекта на развитие их личности и имеет свою специфику: затруднено спонтанное получение и усвоение знаний о критериях эстетики, формирование умений рассуждать о предметах и явлениях с позиций эстетики, эстетических вкусов и культуры. Выявленные в ходе эксперимента своеобразие эстетических чувств, вкусов, суждений, поведения детей с ОВЗ обусловлены, на наш взгляд, спецификой их психофизического развития, позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования коррекционно-педагогического процесса в области эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Нами было установлено, что эстетическое развитие осуществляется по определенному механизму, включающему когнитивный; оценочный; поведенческий компоненты. Для детей с ОВЗ первостепенным становится формирование тех компонентов эстетической культуры, которые являются базовыми для вхождения ребенка в социум, прежде всего, это эстетика быта.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило уточнить понятие эстетического воспитания и рассмотреть его как процесс формирования творческой личности, обладающей эстетическим восприятием, вкусом, потребностью, способной дать эстетическую оценку воспринимаемого и следовать эстетическим нормам в собственной деятельности. В ходе эмпирического исследования ряда параметров эстетики быта выявлено, что представления о красоте, этикете во время приема гостей, приема пищи (когнитивный компонент) хуже всего сформированы у детей с ЗПР (11 %); у детей с нарушениями зрения данный показатель соответствует 28 %. Это значительно ниже (на 43 % и 26 % соответственно) по сравнению с результатами, полученными при изучении детей с нормальным развитием. Показатель сформированности оценочного компонента (оценивание с позиций эстетики различных ситуаций поведения за столом, изображенных на картинках) у детей с ОВЗ соответствует 17 % (нарушения зрения) и 14 % (ЗПР), что ниже, чем у детей с нормальным развитием на 47 % и 50 %. Поведенческий компонент (умение самостоятельно сервировать стол, вести себя в соответствии с требованиями этикета) хуже сформирован у детей с нарушениями зрения (14 %); у детей с ЗПР показатель сформированности соответствует 21 %, что, однако, ниже, чем у детей с нормальным развитием, на 36 %. Получены экспериментальные данные, раскрывающие общие и специфические особенности в восприятии прекрасного, формировании эстетических чувств, вкусов, суждений и поведения у детей с ОВЗ разных нозологических групп (нарушения зрения, задержка психического развития), обусловленные нарушением восприятия, зрительного анализа, недоразвитием познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, ограниченным практическим и социальным опытом, эгоцентрической позицией.

Коррекционная направленность данного процесса предполагает постановку и реализацию специальных (коррекционных) задач в соответствии с различными компонентами механизма эстетического развития ребенка с ОВЗ, направленных на: овладение детьми компенсаторными знаниями, навыками и умениями, социально-адаптивны-

ми способами познания окружающей действительности на полисенсорной основе и ее оценке; формирование эстетической активности личности, интенсификации практического опыта эстетической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кхалед А. Воспитание ценностей подрастающего поколения в процессе социокультурной трансформации общества // Образование и наука. 2012. № 1 (7). С. 79–90. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-7-79-90>.
2. Лурье Л. И. Воспитывать – значит созидать жизнь в лучших ее проявлениях // Образование и наука. 2014. № 10. С. 131–146. doi: 10.17853/1994-5639-2014-10-131-146.
3. Мурзина И. Я., Казакова С. В. Перспективные направления патриотического воспитания // Образование и наука. 2019. № 21 (2). С. 155–175. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175
4. Симушкина Н. Ю. Категория «воспитание» в современных зарубежных исследованиях // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 289. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25446>
5. Galanti M. R., Hultin H., Dalman C., Engström K., Ferrer-Wreder L., Forsell Y., Karlberg M., Lavebratt C., Magnusson C., Sundell K., Zhou J., Almroth M., Raffetti E. School environment and mental health in early adolescence – a longitudinal study in Sweden (KUPOL) // BioMed Central Psychiatry. 2016. Vol. 16. P. 243. doi: 10.1186/s12888-016-0919-1
6. Jørgensen C. R., Allan J. Education, schooling and inclusive practice at a secondary free school in England // British Journal of Sociology of Education. 2020. Vol. 41 (4). P. 507–522. doi: 10.1080/01425692.2020.1726171
7. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources // European journal of special needs education. 2020. Vol. 35 (2). P. 254–272. doi: 10.1080/08856257.2019.1665232
8. Добрин А. В. Особенности эмоционального тонуса у первоклассников с различным уровнем эмоционального интеллекта как фактор психолого-социальной адаптации к начальной школе // Science for Education Today. 2020. № 3. С. 65–85. doi: 10.15293/2658-6762.2003.04
9. Осипова Л. Б., Дружинина Л. А. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Том 8. № 3 (28). С. 113–117. doi: 10.26140/bgj3-2019-0803-0028
10. Лихачев Д. Б. Теория эстетического воспитания школьников / Д. Б. Лихачев. Москва: Просвещение. 2002. 183 с.
11. Уколова Л. И., Сокерина И. В., Цзян Шанжун Эстетическое воспитание как генеральное условие развития духовной культуры растущего человека // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 213–216.
12. Almeida-Rocha, T., Peixoto, F., Jesus, S. N. Aesthetic development in children, adolescents and young adults // Analise Psicologica. 2020. Vol. 38 (1), P. 1–13. doi: 10.14417/ap.1657
13. Zhou, Q. Development of creative thinking skills through aesthetic creativity in middle school educational music course // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 40. doi: 10.1016/j.tsc.2021.100825
14. Sullivan, J. F. Educate in vulnerability: Aesthetic education as a means for social and cultural transformation (2021) // Artseduca. 2021. Vol. 28. P. 100–109. doi: 10.6035/10.6035/ARTSEDUCA.2020.28.7
15. Тестов В. А. Красота в математическом образовании: синергетическое мировидение // Образование и наука. 2019. 21(2). С. 9–26. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2-9-26
16. Абдусаматова М. А. Некоторые психологические аспекты в эстетическом воспитании школьников // Ученые записки Худжанского гос. университета им. академика Б. Гафурова. 2012. № 2 (30). С. 177–189.
17. Гордеева Е. Н. Развитие эстетической культуры личности как исторически сложившаяся педагогическая проблема // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2019. Том 8. № 2 (27). С. 65–68 doi: 10.26140/anip-2019-0802-0013
18. Шень П. Европейское эстетическое воспитание: историко-педагогический очерк // Наука и современность. 2016. № 46. С. 43–52.
19. Kinnunen, S., Einarsdottir, J. Feeling, Wondering, Sharing and Constructing Life: Aesthetic Experience and Life Changes in Young Children's Drawing Stories. International Journal of Early Childhood, 2013, vol. 45, pp. 359–385. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0085-2>
20. Rashid, K., Worrell, F. C., Kenny, D. Aesthetic Development in Female Students in Iran // Asia-Pacific Education Researcher. 2014. Vol. 23 (3), P. 473–481.
21. Carothers, T., Gardner, H. When Children's Drawings Become Art: The Emergence of Aesthetic Production and Perception // Developmental Psychology. 1979. Vol. 15 (5), P. 570–580. doi: 10.1037/h0078089
22. Belinova, N. V., & Fonareva, O. V. Designing the space for effective cooperation of preschool educational organization

- with society. *Economic Consultant* [The State Counsellor], 2019, vol. 25, no. 1, pp. 79-83..
23. Sbitnieva, O. F., Sbitnieva, L. M., Ovcharenko, H. E., Furkalo, V. S., Bondar, S. S. Aesthetic education as a topical direction of preparation of a modern specialist // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19 (5). P. 231–244.
 24. Pons, B., Alvarez, I. Aesthetic quality experiences (aqe) as a means of improving reading and writing: A case study // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8 (11), P. 5376–5387. doi: 10.13189/ujer.2020.081140
 25. Амиржанова А. Ш., Толмачева Г. В., Тимофеева М. Р. Эстетическая культура и система эстетического воспитания личности // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 3. Р. 24.
 26. Vasilyeva V. S., Druzhinina L. A., Lapshina L. M., Osipova L. B., Reznikova E. V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs [Internet] // *Espacios: Education*. 2018. Vol. 39 (02). P. 32.
 27. Миронов А. В., Шелест Е. С., Булатова О. В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями // *Science for Education Today*. 2020. № 5. С. 50–66. doi: 10.15293/2658-6762.2005.03
 28. Разумихина Г. Д. Эстетика быта. Москва. 1985. Т. 3. С. 66–90.
 29. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Дружинин В. В. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития // *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 6 (85). С. 25–28. doi: 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28
 30. Торшилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет: (Теория и диагностика). Екатеринбург: Деловая кн. 2001. 140 с.
 31. Verver S., Vervloed M., Yuill N., Steenbergen B. Playful learning with sound-augmented toys: comparing children with and without visual impairment // *Journal of computer assisted learning*. 2019. Vol. 35 (2). P. 265–273. doi: 10.1111/jcal.12393
 32. Евтушенко И. В. Содержание программы дисциплины «Эстетическое, трудовое и физическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья» // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2017. № 1 (71). С. 44–51.
 33. Осипова Л. Б., Дружинина Л. А. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Том 7. № 2 (23). С. 304–308.
 34. Häikiö, T. K., Mårtensson, P., Lohilahti, L. Aesthetic practice as part of work with sustainability, participation and learning environments - Examples from a finnish and Swedish preschool. *Nordic Studies in Education*. 2020. Vol. 40 (4), P. 343-361.

REFERENCES

1. Khaled A. Education of values of the younger generation in the process of socio-cultural transformation of society. *Education and Science*, 2012. no. 1 (7), pp. 79-90. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-7-79-90.
2. Lurie L. I. To educate means to create life in its best manifestations. *Education and Science*, 2014, no. 10, pp. 131-146. DOI: 10.17853/1994-5639-2014-10-131-146.
3. Murzina I. Y., Kazakova S. V. Perspective directions of patriotic education. *Education and Science*, 2019, no. 21 (2), pp. 155-175. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175
4. Simushkina N. Yu. Category "upbringing" in modern foreign studies. *Modern problems of science and education*, 2016, no. 5, p. 289. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25446> (accessed 19 June 2021)
5. Galanti M. R., Hultin H., Dalman C., Engström K., Ferrer-Wreder L., Forsell Y., Karlberg M., Lavebratt C., Magnusson C., Sundell K., Zhou J., Almroth M., Raffetti E. School environment and mental health in early adolescence - a longitudinal study in Sweden (KUPOL). *BioMed Central Psychiatry*, 2016, vol. 16, p. 243. DOI: 10.1186/s12888-016-0919-1
6. Jørgensen C. R., Allan J. Education, schooling and inclusive practice at a secondary free school in England. *British Journal of Sociology of Education*, 2020, vol. 41 (4), pp. 507-522. DOI: 10.1080/01425692.2020.1726171
7. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*, 2020, vol. 35 (2), pp. 254-272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232
8. Dobrin A. V. Peculiarities of emotional tone in first-graders with different levels of emotional intelligence as a factor of psychological and social adaptation to elementary school. *Science for Education Today*, 2020, no. 3, pp. 65-85. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.04
9. Osipova L. B., Druzhinina L. A. Conceptual foundations of the model of socio-communicative development of preschool children with visual impairments. *Baltic Humanitarian Journal*, 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 113-117. DOI: 10.26140/bg23-2019-0803-0028

10. Likhachev D. B. Theory of aesthetic education of schoolchildren. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002, 183 p.
11. Ukolova L. I., Sokerina I. V., Jiang Shanzhong Aesthetic education as a general condition for the development of spiritual culture of the growing man. *The World of Science, Culture, Education*, 2016, no. 1 (56), pp. 213-216.
12. Almeida-Rocha, T., Peixoto, F., Jesus, S. N. Aesthetic development in children, adolescents and young adults. *Análise Psicológica*, 2020, vol. 38 (1), pp. 1-13. DOI: 10.14417/ap.1657.
13. Zhou Q. Development of creative thinking skills through aesthetic creativity in middle school educational music course. *Thinking Skills and Creativity*, 2021, vol. 40. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100825.
14. Sullivan J. F. Educate in vulnerability: Aesthetic education as a means for social and cultural transformation. *Artseduca*, 2021, vol. 28, pp. 100-109. DOI: 10.6035/10.6035/ARTSEDUCA.2020.28.7
15. Testov V. A. Beauty in mathematical education: a synergetic worldview. *Education and Science*, 2019, vol. 21(2), pp. 9-26. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-9-26
16. Abdusamadova M. A. Some psychological aspects in the aesthetic education of schoolchildren. *Scientific notes of the Khujand State University named after Academician B. Gafurov*, 2012, no. 2 (30), pp. 177-189.
17. Gordeeva E. N. The development of aesthetic culture of personality as a historically established pedagogical problem. *Azimuth of scientific research: Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 65-68. DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0013
18. Shen P. European aesthetic education: a historical and pedagogical essay. *Science and modernity*, 2016, no. 46, pp. 43-52.
19. Kinnunen S., Einarsdottir J. Feeling, Wondering, Sharing and Constructing Life: Aesthetic Experience and Life Changes in Young Children's Drawing Stories. *International Journal of Early Childhood*, 2013, vol. 45, pp. 359-385. DOI: 10.1007/s13158-013-0085-2
20. Rashid K., Worrell F. C., Kenny D. Aesthetic Development in Female Students in Iran. *Asia-Pacific Education Researcher*, 2014, vol. 23 (3), pp. 473-481.
21. Carothers T., Gardner H. When Children's Drawings Become Art: The Emergence of Aesthetic Production and Perception. *Developmental Psychology*, 1979, vol. 15 (5), pp. 570-580. DOI: 10.1037/h0078089
22. Belinova N. V., & Fonareva O. V. Designing the space for effective cooperation of preschool educational organization with society. *Economic Consultant [The State Counsellor]*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 79-83.
23. Sbitnieva O. F., Sbitnieva L. M., Ovcharenko H. E., Furkalo V. S., Bondar S. S. Aesthetic education as a topical direction of preparation of a modern specialist. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020, vol. 19 (5), pp. 231-244.
24. Pons B., Alvarez I. Aesthetic quality experiences (aqe) as a means of improving reading and writing: A case study. *Universal Journal of Educational Research*, 2020, vol. 8 (11), pp. 5376-5387. DOI: 10.13189/ujer.2020.081140.
25. Amirzhanova A. Sh., Tolmacheva G. V., Timofeeva M. R. Aesthetic culture and the system of aesthetic education of personality. *Modern problems of science and education*, 2019, no. 3, p. 24.
26. Vasilyeva V. S., Druzhinina L. A., Lapshina L. M., Osipova L. B., Reznikova E. V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios: Education*, 2018, vol. 39 (02), p. 32.
27. Mironov A. V., Shelest E. S., Bulatova O. V. Barriers in the organization of training and education of children with disabilities perceived by parents. *Science for Education Today*, 2020, no. 5, pp. 50-66. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.03
28. Razumikhina G. D. Aesthetics of everyday life. Moscow, 1985, vol. 3, pp. 66-90.
29. Druzhinina L. A., Osipova L. B., Druzhinin V. V. Music education of preschool children with HIA as a condition for their compensatory development. *The World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 6 (85), pp. 25-28. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-25-28
30. Torshilova E. M., Morozova T. V. Development of aesthetic abilities of children 3-7 years old: (Theory and Diagnostics). Ekaterinburg, Business Book Publ., 2001. 140 p.
31. Verver S., Vervloed M., Yuill N., Steenbergen B. Playful learning with sound-augmented toys: comparing children with and without visual impairment. *Journal of computer assisted learning*, 2019, vol. 35 (2), pp. 265-273. DOI: 10.1111/jcal.12393
32. Evtushenko I. V. The content of the program of the discipline "Aesthetic, labor and physical education of children with disabilities". *Correctional Pedagogics: Theory and Practice*, 2017, no. 1 (71), pp. 44-51.
33. Osipova L. B., Druzhinina L. A. Competence of teachers in the development of coherent speech of preschool children with disabilities. *Baltic humanitarian journal*, 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 304-308.
34. Häikiö T. K., Mårtensson P., Lohilahti L. Aesthetic practice as part of work with sustainability, participation and learning environments - Examples from a Finnish and Swedish preschool. *Nordic Studies in Education*, 2020, vol. 40 (4), pp. 343-361.

Информация об авторах
Дружинина Лилия Александровна
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: drugininala@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-5906-5763
Scopus Author ID: 57214995265

Осипова Лариса Борисовна
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: osipovalb@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8628-4408
Scopus Author ID: 57200281147

Цилицкий Виталий Сергеевич
(Россия, Челябинск)

Кандидат педагогических наук, начальник управления научной работы, доцент кафедры педагогики и психологии, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: cilickiivs@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8113-8145
Scopus Author ID: 57200113097
ResearcherID: H-1520-2018

Лапшина Любовь Михайловна
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: lapshinalm@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8482-7448
Scopus Author ID: 57200281147

Виктория Сергеевна Васильева
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, декан факультета инклюзивного и коррекционного образования, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: vasiljevavs@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0003-4224-5930
Scopus Author ID: 57200279702

Коробинцева Мария Сергеевна
(Россия, Челябинск)

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: korobintsevams@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8512-3170

Information about the authors

Lilia A. Druzhinina
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences
Head of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: drugininala@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-5906-5763
Scopus Author ID: 57214995265

Larisa B. Osipova
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: osipovalb@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8628-4408
Scopus Author ID: 57200281147

Vitaly S. Tsilitzky
(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Pedagogical Sciences
Head of the Department of Scientific Work,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: cilickiivs@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8113-8145
Scopus Author ID: 57200113097
ResearcherID: H-1520-2018

Lyubov M. Lapshina
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,
PhD in Biological Sciences
Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: lapshinalm@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8482-7448
Scopus Author ID: 57200281147

Victoria S. Vasilieva
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences
Dean of the Faculty of Inclusive and Correctional Education
Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: vasiljevavs@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0003-4224-5930
Scopus Author ID: 57200279702

Maria S. Korobintseva
(Russia, Chelyabinsk)

Applicant for the degree of candidate of pedagogical sciences, Teacher of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: korobintsevams@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8512-3170