



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ЦЕЛОСТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ЯВЛЕНИЕ: КРЕАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

БАРАНОВА О.В.¹,

ГЛАЗКОВ Ю.Е.²,

ГЛАЗКОВА М.М.²,

ЕЛИЗАРОВА Е.Ю.³,

ЕЛЮШКИНА А.О.⁴,

ЗЮКОВА В.А.⁵,

ИГНАТЬЕВА Г.А.³,

КАМЕНСКИЙ А.М.⁶,

КУРИЛЕНКО Л.В.⁷,

ЛАВЕЧ Е.В.⁸,

МИШИНА Т.В.⁹,

САПОЖНИКОВА Е.С.^{10,11},

СТРУГОВЕЦ В.М.¹²,

СЫЧЁВА М.В.⁴,

ТУЛУПОВА О.В.³,

ФУРИН А.Г.¹³,

ШАКИРОВА Г.Ф.¹⁴,

ШУГАЙЛО И.В.¹⁵

¹ Московский педагогический государственный университет

² Тамбовский государственный технический университет

³ Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

⁴ Пензенский государственный университет

⁵ Российский новый университет

⁶ Ленинградский областной институт развития образования

⁷ Самарский национальный исследовательский университет

⁸ Российский государственный гуманитарный университет

⁹ Кубанский государственный университет физической культуры спорта и туризма

¹⁰ Российский университет транспорта

¹¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

¹² Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

¹³ Поволжский государственный технологический университет

¹⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет

¹⁵ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Научное редактирование:

ИГНАТЬЕВА Г.А.¹,

ПОДКОПАЕВ О.А.²

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

² Самарский государственный институт культуры

Рецензенты:

КУРИНА В.А.¹,

КАГЕРМАЗОВА Л.Ц.²

¹ Самарский государственный институт культуры

² Чеченский государственный педагогический университет»

Тип: коллективная монография Язык: русский ISBN: 978-5-605-46777-9

Год издания: 2025 Место издания: Самара Число страниц: 210

Издательство: ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ОДАРЕННОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНСАМБЛЬ, МЕДИАСООБЩЕСТВА, ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕДИАСПЕЦИАЛИСТОВ, КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ

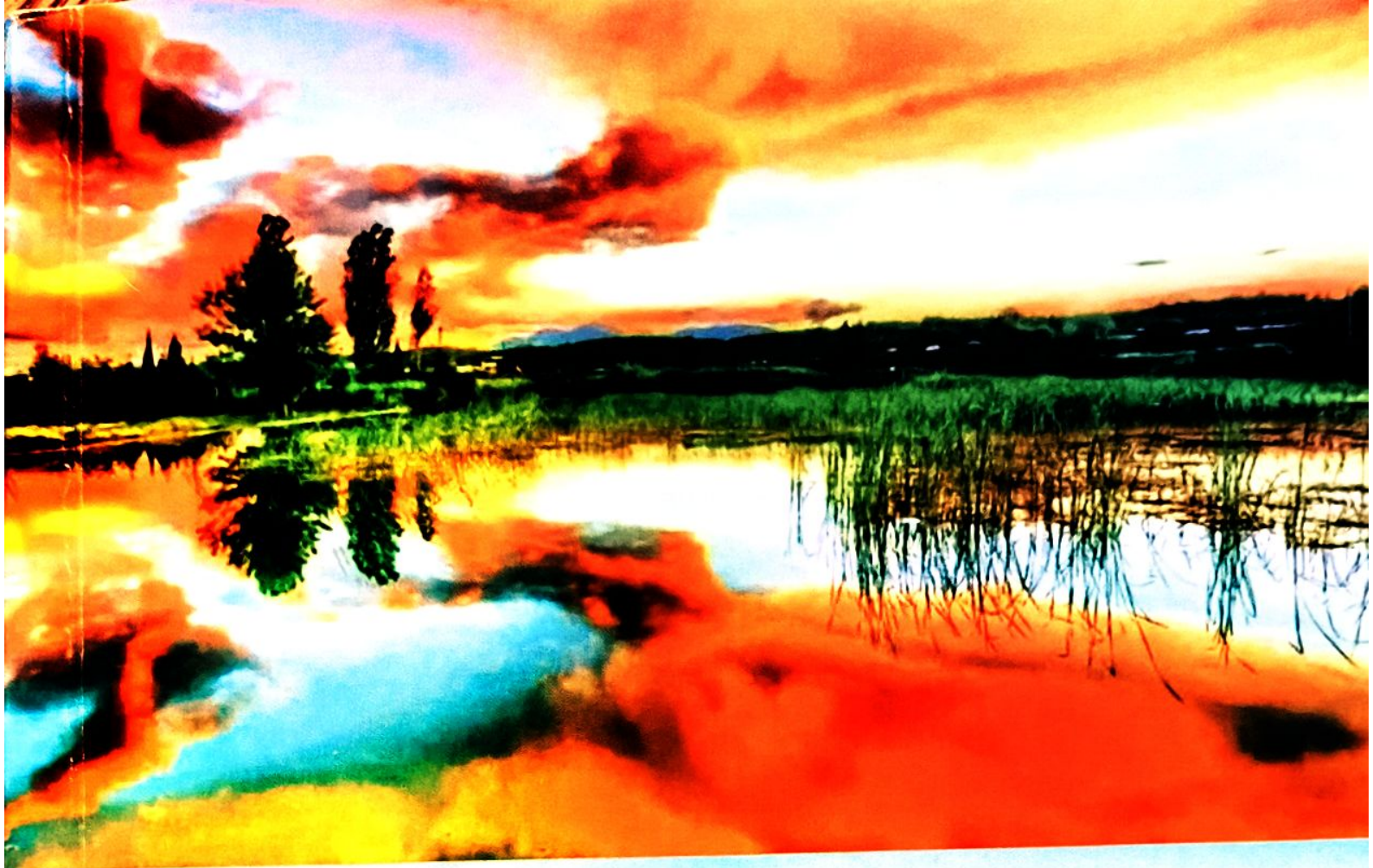
АННОТАЦИЯ:

В монографии «Образовательный процесс как целостное педагогическое явление: креативное взаимодействие участников образовательных отношений» авторы рассматривают поставленную исследовательскую проблему в разрезе четырех глав: концептуальные основы исследования образовательного процесса как целостного педагогического явления, образовательный процесс в высшем учебном заведении как целостное педагогическое явление, персонализированная программа введения будущего учителя физики в профессию педагога, креативное взаимодействие участников образовательных отношений в общем образовании. Тема монографии позволила педагогам и наставникам обменяться опытом, узнать о новых тенденциях в сфере образования. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся образовательным процессом как целостным педагогическим явлением, креативным взаимодействием участников образовательных отношений, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ:



Входит в РИНЦ: [да](#)



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ЦЕЛОСТНОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ: КРЕАТИВНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Монография

Самара, 2025

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
023

Авторы монографии: Баранова О.В., Глазков Ю.Е., Глазкова М.М., Елизарова Е.Ю., Елюшкина А.О., Зимина Е.Ю., Зюкова В.А., Игнатьева Г.А., Каменский А.М., Куриленко Л.В., Лавеч Е.В., Мишина Т.В., Сапожникова Е.С., Струговец В.М., Сычёва М.В., Тулупова О.В., Фурин А.Г., Шакирова Г.Ф., Шугайло И.В.

Научные редакторы:

Игнатьева Галина Александровна – профессор кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», доктор педагогических наук

Подкопаев Олег Александрович – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», кандидат экономических наук, доцент

Рецензенты:

Курина Вера Алексеевна – профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», доктор педагогических наук, профессор

Кагермазова Лаура Цраевна – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, профессор РАО

Образовательный процесс как целостное педагогическое явление:
023 креативное взаимодействие участников образовательных отношений:
монография / [Баранова О.В., Глазков Ю.Е., Глазкова М.М. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 210 с.

В монографии «Образовательный процесс как целостное педагогическое явление: креативное взаимодействие участников образовательных отношений» авторы рассматривают поставленную исследовательскую проблему в разрезе четырех глав: концептуальные основы исследования образовательного процесса как целостного педагогического явления, образовательный процесс в высшем учебном заведении как целостное педагогическое явление, персонализированная программа введения будущего учителя физики в профессию педагога, креативное взаимодействие участников образовательных отношений в общем образовании. Тема монографии позволила педагогам и наставникам обменяться опытом, узнать о новых тенденциях в сфере образования. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся образовательным процессом как целостным педагогическим явлением, креативным взаимодействием участников образовательных отношений, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

ISBN 978-5-6054677-7-9

© Авторы исследований, 2025

© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2025

4. КРЕАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Концепция компонентов психомоторного развития детей дошкольного возраста «группы риска» для использования в диаде «родитель-ребенок»¹¹

В настоящее время в нашей стране активно развивается практика психолого-педагогического сопровождения/помощи в условиях дистанционного обучения, информационно-образовательной среды, с использованием информационно-коммуникационных технологий. Эта тенденция затрагивает и дошкольные образовательные учреждения (ДОУ). Осуществившаяся модификация режима предоставления образования требует новой организации интеракции специалистов (педагогов, психологов, дефектологов) и родителей.

Принятие закона «Об образовании в Российской Федерации» 29.12.2012 года, обеспечивает право на получение образования любого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности (психофизическое развитие, состояние здоровья, индивидуальные возможности). Во 2 статье Закона введены понятия: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование (инклюзия), адаптированная образовательная программа (АОП).

В связи с этим отмечается повышенный интерес к психомоторному развитию дошкольников, который связан с возрастанием числа детей «группы риска» с нарушениями развития различного генеза.

Актуальность развития психомоторных способностей детей дошкольного возраста «группы риска» в условиях информационно-образовательной среды продиктовано тем, что многие семьи могут не иметь доступа к специалистам нужного профиля по причинам: 1) территориально-удаленное место жительства; 2) экономические возможности семьи снижены; 3) транспортная недоступность; 4) отсутствие специалистов. Поэтому необходимо предоставить доступ к психолого-педагогической помощи в онлайн режиме.

Классики отечественной психологии (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.) обозначают дошкольный возраст как безусловно важный период, который оказывает влияние на последующее развитие человека. Психомоторное развитие является базисом развития всей психики ребенка.

Задача развития психомоторных способностей остается актуальной применительно к разнородным категориям детей в условиях дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) общего типа.

Слабая разработанность связана с тем, что ДОУ посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, с трудностями развития различного генеза. Детей, развивающихся ненормотипично относят к детям «группы риска». Они нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке и требуют особенных подходов.

Авторы У. Я. М. Шанаах, А. Н. Хузиаметов предпринимают попытки очертить круг профессиональных знаний, необходимых для педагогов в

¹¹ Автор раздела: Зюкова В.А.

инклюзивном образовании. Они опираются на различные исследования в этой области [46]. Технологий и принципам формирования инклюзивной компетентности современных педагогов исследователи уделяют большое внимание, их анализируют, сводят воедино [24]. Но компетенции, которыми должен обладать специалист для помощи этой категории дошкольников, до сих пор находятся в дискуссионном русле.

Итоги исследования направлены на организацию дистанционной помощи детям дошкольного возраста «группы риска» в диаде «родитель-ребенок».

В центре внимания данной работы находится авторская концепция компонентов психомоторного развития детей дошкольного возраста «группы риска». Психомоторное развитие, когда оно осуществляется при дистанционном режиме, не может просто копировать известные программы по формированию этих процессов. В этом случае понадобилось бы педагогическое и психологическое образование для родителя. Необходимо включить такие компоненты, которые позволили бы решить эту проблему.

Основной целью работы является ответить на ряд вопросов:

1. Какие компоненты необходимо включить в психомоторное развитие детей дошкольного возраста группы риска для осуществления эффективной работы в режиме дистанта?

2. Каким образом можно их применить в условиях информационно-коммуникативных технологий, дистанционной психолого-педагогической помощи?

3. Как вовлечь родителей в планомерный, систематический процесс развития ребенка?

Автор ставит задачи:

1. Предложить авторскую концепцию компонентов психомоторного развития через определение и обоснование ключевых механизмов и закономерностей психомоторного развития.

2. Разработать психолого-педагогические основы для режима информационно-обучающего воздействия в диаде «родитель-ребенок».

Теоретический анализ компонентов понятия психомоторное развитие детей дошкольного возраста «группы риска» для диады «родитель-ребенок»

Основная цель данного этапа исследования состоит в обзоре научных подходов и направлений в изучении некоторых составляющих психомоторного развития ребёнка. Она выражает авторское видение важных элементов системы, которые могут использоваться для составления программы дистанционного обучения в диаде «родитель-ребенок».

На основе практического опыта работы с семьями были обозначены и раскрыты основные компоненты. Психомоторное развитие включило в себя компоненты: сенсорное, сенсомоторное развитие и возникновение на этой основе теории и практики сенсорной интеграции; представление об идеомоторном и идеаторном праксисе; феномены схемы тела, образа Я у дошкольников; развитие двигательной и эмоциональной сфер; становление

базиса поведенческих реакций; овладение навыками самообслуживания и личной гигиены. Объединение этих категорий представляется важнейшим условием для полноценного психомоторного развития ребёнка-дошкольника группы риска. Тесная взаимосвязь обозначенных понятий не рассматривалась ранее как единый нейрофизиологический комплекс, непосредственно влияющий на психомоторное развитие.

Структура основной части носит собирательный портрет-обзор необходимых составляющих для психомоторного развития дошкольника «группы риска».

Предлагается авторская трактовка понятия «Дети дошкольного возраста группы риска». Это дети от трех до семи лет, которые подвержены негативным воздействиям с позиций природных/биологических и социальных причин. Природные и биологические причины содержат: наследственный фактор, врожденные особенности, патологии развития, приобретенные травмы, заболевания. К социальным причинам относятся: факторы среды (семейная ситуация, условия жизнедеятельности и развития ребенка), социализации [18].

Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий, вовлечения родителей в активное взаимодействие с ребёнком, образование диады «родитель – ребёнок»

Современный мир диктует новые правила психолого-педагогического взаимодействия с семьёй. Существует актуальный запрос на применение дистанционных образовательных технологий. Использование цифровых технологий и их доступность для образовательного контента в настоящее время имеет большое значение.

Психолого-педагогическая практика в современном мире начинает все больше использовать дистанционные технологии, что помогает расширять аудиторию. В. В. Рубцов, Е. С. Романова (2021), подводя итоги конкурса психолого-педагогических программ, констатировали накопление опыта в этом направлении. Это, по их мнению, должно быть базой для создания новых требований к организации занятий педагогом-психологом в условиях онлайн, так как обучающийся находится на расстоянии [36]. С. В. Алехина, Ю. М. Забродин, О. И. Леонова, В. В. Рубцов, А. В. Хаустов сформулировали предложения для условий дистанта. Изменения режима образования, который активно вошел в практику в период пандемии, требует построения работающего алгоритма для выстраивания взаимодействия между педагогическими работниками, педагогов-психологов не только с обучающимися, но и их родителями [35].

Нами проанализированы основные проблемы при выстраивании взаимодействий между педагогами и родителями. Рассмотрение этого вопроса показало необходимость двух составляющих. Во-первых, осуществлять психолого-педагогическую работу с ребенком, находящимся онлайн. Во-вторых, создать опору на диаду «родитель-ребенок», которая продолжит функционировать в промежутках между занятиями со специалистами [17].

Родители детей с задержками в развитии различного генеза (входящих в группу риска) используют интернет-пространство и информационно-коммуникационные технологии в качестве просветительского, образовательного и развлекательного контента. Созданы возможности контролировать образование детей удалённо, наблюдать анонимно за образовательным процессом.

Дистанционно-образовательная среда за последние несколько лет отработала и внедрила множество современных технологий. Запрос современных родителей требует активного участия и интеграции в «цифру» специалистов психолого-педагогического профиля.

Алгоритм организации работы онлайн особенно актуален при работе с детьми дошкольного возраста. Автором данного исследования было изложено видение перспектив дистанционных технологий в образовании для формирующего обучения детей дошкольного возраста «группы риска». Были подвергнуты анализу не только актуальность, но и востребованность онлайн обучения для развития ребенка и его успешной социализации. Оценены основные трудности: в организации и взаимодействии специалиста с семьей; в осуществлении формирующих занятий с ребенком в домашних условиях; контроль коррекционно-развивающей деятельности в диаде «родитель-ребенок». Обозначено существование множества нерешённых проблем в сфере использования дистанционных образовательных технологий, просвещения родителей. Указана необходимость создания диады «родитель-ребёнок» и организация самостоятельного формирующего образовательного процесса в домашних условиях. Обосновывается необходимость внедрения опции «педагог-сопровождение» для устранения выявленных трудностей и реализации эффективной работы с помощью дистанционных технологий [19].

Важно отметить, что психолого-педагогическая работа в режиме онлайн предлагается сложной категории детей. Уточним, дети-дошкольники группы риска – это особая категория детей, которые имеют нарушения и задержки в развитии различного генеза: соматически ослабленные, с задержками психического и речевого развития, с нарушениями моторного функционала, проблемами в поведенческой сфере, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, с расстройствами общения (коммуникации) и др.; объединяет их воздействие негативных векторов со стороны медико-биологического, социально-экономического, психолого-педагогического факторов и является базой для дезадаптации и нарушений в коммуникации [18].

Именно в семье первоначально замечаются трудности развития малыша, поэтому родители начинают активно искать помощь в интернете, у медиков и у специалистов в дошкольном образовательном учреждении. Родители заинтересованы, чтобы ребёнок смог влиться в детский коллектив, получить помощь специалистов (педагогов, психологов, логопедов, дефектологов), социализироваться и приобрести коммуникативные умения. Несмотря на возможности инклюзивного образования, созданные группы кратковременного пребывания в детском саду существует проблема. Она выражается в невозможности посещения ребенком группы в дошкольном учреждении, его

полноценное нахождение в группе ДООУ в течении полного дня, прохождение адаптации. Это связано с девиантным поведением ребёнка-дошкольника из группы риска и отсутствие чёткой положительной динамики при занятиях со специалистами [22].

Автор также проанализировал образовательные запросы родителей, с детьми-дошкольниками «группы риска». Удалось установить основные ориентиры. Все они так или иначе включены в сферу развития психомоторики. Отмечено, что родители не в состоянии организовать планомерный, целенаправленный и систематический процесс обучения с ребенком. Чаще домашние занятия носят эпизодический, фрагментарный характер. Проводятся от случая к случаю. Родители, стремясь помочь ребенку не только ищут информацию, но и покупают в больших объемах дидактический материал, учебные пособия, тематическую литературу, которая в интернет-источниках рекомендуется. Обычно все приобретенные товары складываются и не используются, либо используются очень редко. Потому что родитель не понимает, как грамотно организовать эту развивающую деятельность [17].

Авторское мнение, основанное на длительном практическом опыте, что работу в диаде «родитель-ребенок» необходимо включать три вектора. Первый вектор – предоставить родителям четкое понимание трудностей ребенка, его нейropsychологические особенности развития, предложить направления развивающего процесса (который определен специалистом для конкретного ребенка из «группы риска»), здесь используется опция «педагог-сопровождение». Второй вектор – внедрить коррекционно-развивающие занятия в обычную жизнедеятельность семьи. Здесь использовать задания и упражнения, которые могут оказать значительный вклад в развитие ребенка «группы риска». Занятия в диаде «родитель-ребенок» должны быть регулярными. Третий вектор – коррекционно-развивающие упражнения должны быть эмоционально окрашенными для ребенка.

Эмоциональная значимость для ребенка означает для мозговых структур сеть вознаграждения. S. Y. Chan, Z. Y. Ong, Z. M. Ngoh, Y.S. Chong, M. Fortier, L. Daniel, M. Meaney показали, что существует связь между возникновением положительных эмоций, исполнительных функций и формированием успешных поведенческих программ у детей дошкольного возраста [48].

Занятия-взаимодействия в диаде необходимо наполнить значимостью для ребенка и родителей. Они должны иметь возможность постепенно увеличивать трудность. Лучше всего использовать режимные моменты и традиционные досуговые мероприятия, принятые в конкретной семье. Нужно встроить психолого-педагогическую работу в эти аспекты.

При соблюдении предложенных выше трех векторов обеспечивается регулярность, целеполагание и систематичность.

Отсутствие у родителей психолого-педагогического образования в области дошкольного возраста диктует принципиально новый подход к выделению компонентов психомоторного развития. Они должны обеспечить работу в домашних условиях без постоянного участия специалиста. Педагог-

психолог в дистанционном режиме работает по ключевым задачам и целям. Отработка же ложится на диаду «родитель-ребенок».

В каждом последующем параграфе автор изложит: компоненты психомоторного развития, которые могут использоваться при организации работы с дошкольником «группы риска», обосновывая их теоретически; далее в «рекомендовано для диады родитель-ребенок» автором будут обозначены некоторые направления в работе, которые могут проводиться в заданных выше векторах.

Сенсорное, моторное развитие как компоненты психомоторного развития

Анализ необходимо начать с учёта общеизвестного направления – сенсорное развитие дошкольников.

Учитывая, что понятие «сенсомоторика» в педагогическую психологию пришло из психофизиологии/нейрофизиологии, то важно проследить его историзм, то есть появление, изначальный базис определения и структуры.

Термин «сенсомоторика» образован от двух латинских основ: *sensus*, что значит чувство (ощущение) и *motor* – двигатель. Вместе это объединяет взаимодействие сенсорных процессов и управление движениями, механизмом которого является рефлекторное кольцо. Понятие ввёл нейрофизиолог и психофизиолог Н. А. Бернштейн (1896 – 1966) [8], а физиолог П. К. Анохин (1898 – 1974) дополнил и уточнил термин «рефлекторная дуга», в части замыкания сенсорными коррекциями с обратной афферентацией [33]. Л. А. Венгер и А. В. Запорожец сформулировали определение в рамках психолого-педагогического подхода, как развитие восприятия и формирования компетенций о свойствах и качествах окружающего мира предметов и явлений у ребёнка [3].

На факт необходимости развития сенсорного опыта у детей впервые обратила внимание М. Montessori, она была первым педагогом, которая создала систему сенсорного воспитания, опираясь на работы врачей и педагогов [28].

На протяжении большого временного периода данная категория является классическим научным вопросом и обращает на себя внимание зарубежных и отечественных исследователей. В психолого-педагогических источниках за 19-20 век использовались синонимичные понятия: организация ощущений, развитие и воспитание органов чувств, развитие и воспитание сенсорных способностей, сенсорное развитие, сенсорное воспитание, развитие восприятия, перцептивное развитие.

Психологическая наука современности сенсорное развитие рассматривает через системное представление, в которое входят ощущения, восприятие и представления, образующие единство психического отражения объективной реальности. Развитие восприятия и формирование представлений об эталонах, внешних свойствах предметного мира – такое определение предлагают отечественные педагоги-психологи (Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина). Раскрывают содержание сенсорного воспитания А. В. Запорожец, Н. Н. Подъяков. Методологию для данной категории в формировании перцептивных действий и системы сенсорных эталонов на основе познавательно-практической

деятельности разработали Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов [32].

Сенсорное развитие – целенаправленный процесс совершенствования ощущения и восприятия является основным направлением в дошкольном образовании (по мнению классиков теории и практики в дошкольной педагогике как зарубежных авторов: F. Froebel, O. Decroly, M. Montessori; так и отечественных: Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Саккулина, Л. А. Венгер [12].

В сенсорные процессы вовлечены: зрительная, слуховая, вестибулярная, соматосенсорная, обонятельная, вкусовая, висцеральная сенсорная системы. Стоит пояснить некоторые сенсорные системы. Соматосенсорная система обеспечивает кожную чувствительность, а также проприоцепцию (чувствительность от скелетно-мышечного аппарата). В эту систему входит кожная рецепция: тактильная, тепловая, холодовая и болевая чувствительность. В проприоцепцию входит мышечная и суставная рецепция, благодаря ей осуществляется система обратных связей в двигательном аппарате и человек понимает как организовать двигательный акт [33].

Сенсорное развитие – это совершенствование физиологически заложенных, генетически заданных функций, приведение в адекватное оформление беспорядочно поступающих сигналов от активной деятельности рецепторных систем, образование из первичных ощущений восприятия и в дальнейшем формирование определённых понятий осуществляемое в деятельностном подходе. Получение актуальной информации с помощью органов чувств, анализ перцептивных операций и актов (процессы восприятия), в онтогенетическом аспекте способствует формированию новых многофункциональных структур сенсорики [42]. Сенсорное развитие – это предиктор умственного развития и овладение связной речью.

Моторное развитие предполагает становление и совершенствование двигательной сферы ребёнка. Происходит постепенно в зависимости от созревания центральной нервной системы. Исходя из этих позиций в психолого-педагогическом подходе используется термин психомоторное развитие. П. Я. Гальперин в фундаментальных положениях теории развития и Ж. Piaget в развитии мышления, подчёркивают, что двигательное действие для достижения целенаправленного результата являются основой развития сенсомоторного интеллекта детей [40].

Моторное развитие – это возможность осуществить двигательный акт, как средство взаимодействия организма ребенка с окружающей средой. Это активность запускается «изнутри». Работа мозговых структур не элементарно отвечает на стимулы, поступающие от объектов действительности, а осуществлять диалог между ЦНС (центральной нервной системой) и внешним миром [33].

Для осуществления главной функции психики – отражать мир и приспособливаться к нему – необходимо управлять двигательными актами. Само движение представляет собой средство для получения информации об окружающем мире. Например, зрение и гаптическое чувство (осязание) могут

быть получены только при осуществлении моторных актов. Поэтому имеется неразрывная связь между моторикой и сенсорикой. Н. А. Бернштейн говорил: «В организме все моторы осенсорены, а сенсоры омоторены» [9].

Важным является то, что исследователи прошлого, желающие получить чистые данные о чувствительности, допускали ошибки. Они пытались обездвижить принимающий сенсорный орган. Например, руку поместить в гипс, чтобы получить данные. Оказалось, что рука только совершая движения (ощупывания) может получать достоверную и полную информацию. Это важно понимать для моторного развития ребенка. Необходимо предоставлять больше возможностей для реализации движений.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2023 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», с дополнениями и изменениями) сенсомоторное развитие как фундамент для развития основных компетенций, охватывает все образовательные области, способствуя своевременному всестороннему, гармоничному развитию и воспитанию детей. Эта важная составляющая помогает в реализации возможностей для максимального развития ребёнка вне зависимости от психофизиологических особенностей, организует благоприятные условия для раскрытия потенциала как субъекта взаимоотношений, обеспечивает вариативность программы дошкольного образования с учётом здоровьесберегающего фактора [1].

Большой исследовательский вклад в изучение проблемы сенсорных способностей и перцептивных действий внесли учёные под руководством Л. А. Венгера (1925 – 1992, кандидата педагогических наук, доктора психологических наук) [10]. Сенсорному воспитанию большое внимание уделяли зарубежные педагоги и психологи: Ф. Froebel, М. Montessori, Ж. Piaget [11]. Отечественные специалисты в области дошкольной педагогики А. В. Запорожец [15], А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяжина, Н. А. Кудрявцева [4] объединили в единое целое роль двигательного акта для формирования перцептивных и сенсорных процессов. Они считали, что эти критерии – залог полноценного сенсомоторного развития. Ю. М. Хохрякова, подводя аналитическую составляющую данного вопроса, подчёркивала, что это является фундаментальной компетенцией для детей, начиная с раннего дошкольного возраста [45].

С теоретической, методологической и практической сторон освещены в большом объёме материалы для формирования сенсомоторной компетентности у дошкольников. Однако, в современной действительности педагоги часто сталкиваются с детьми, которым недоступно освоение данной категории, или они развивают эти способности медленно и с большими проблемами (не овладевая ими в полном объёме в соответствии с возрастными показателями освоения материала по данному разделу).

Рекомендовано для диады «родитель-ребенок»

Сенсорные стимулы и моторные (двигательные) реакции могут включаться в любой режимный момент. Необходимо максимально

предоставлять изучение и взаимодействие с предметным миром. Например, когда ребенок собирается в ванну. Необходимо послушать как вода льется и когда выключаем воду, то не слышим этот звук. Изобразить звукоподражанием этот звук льющейся воды. Предоставить ребенку включать и выключать кран. Проследить как вода набирается в ванну, когда пробка закрывает слив. Как вода сливается, когда слив открыт. Почувствовать горячую и холодную воду. Намочить и вытирать. Сделать эксперимент: какие игрушки плавают, а какие тонут. И т.д. При собирании игрушек на место, можно брать предмет, производить с его помощью звуки (например, нажать на него, постучать по нему, постучать игрушкой по какой-либо поверхности; только затем убрать на место. И др. Можно уже сделать вывод о том, что используется сенсорика и моторика.

Во время укладывания спать рекомендуется петь песни, рассказывать стихотворения нараспев. Применять в это время игру голосом, изменять тембр, темп, громкость. Во время песенного и речевого сопровождения предложить использовать ритмические покачивания, похлопывания, поглаживания и др. подобные действия. Как показали исследования С. В. Васс, А. Люгер, Г. Маркова, Ч. Нгуен, С. Рейснер, С. Хель это способствует активизации нейронного отслеживания. Что ведет к развитию перцептивных возможностей, развивает функцию внимания, регулирует уровень возбуждения, способствует передаче эмоций от матери к ребенку, способствует развитию фонематического слуха, расслабляет проприоцептивный компонент [51].

Сенсорная интеграция, идеомоторный праксис как компоненты психомоторного развития

Сенсорная интеграция – термин широко известный, предложенный А. Ж. Аугес (американский психолог) в 1963 году для описания спектра нарушений процессов обработки сенсорной информации, которые отражаются в проблемном поведении ребёнка. Сенсорно-интегративный подход получил дальнейшее развитие благодаря её последователям. Большой вклад внести Anita C. Bundy, Shelly J. Lane, Elizabet A. Murray, объединив теоретические и практические основы (диагностику и терапию).

Ценность научного вклада и объединение результатов работы учёных и практикующих специалистов в том, что этот подход направлен на коррекцию причин данного нарушения, а не на затушёвывание симптомов. Сенсорная интеграция – это прежде всего научное обоснование взаимосвязей между работой мозга и поведенческими актами, что позволяет объяснить причину того или иного поведения, спроектировать терапию для преодоления проблем, сделать прогноз поведенческих изменений в ходе коррекционных процессов. В структуре дефекта обнаруживаются: отклонения в развитии психомоторных способностей, недостаточные моторные умения, проблемы в подражательных актах [2].

Нарушения функции сенсорной интеграции содержат процессы обработки информации, протекающие в лимбической и ретикулярной системах центральной нервной системы (ЦНС) – выражается в диспраксиях и слабости

модуляции. Проявления диспраксии (слабость праксиса) связаны с неловкостью, инфантильное/ комичное поведение, уклонение от двигательной активности, проблемы дозирования использования силы. Нарушения модуляции (нарушения обработки информации, связанные с типом чувствительности) включают избегание стимула (нетерпимость движения, вестибулярная неуверенность), отвлекаемость с повышенной активностью (оборонительные тактильные, зрительные, слуховые реакции), замкнутость, направленная «внутрь», намеренный поиск новых ощущений (гипореактивность/ гипочувствительность). Взаимосвязь с работой мозговых структур выражена в искажённой работе или незрелости лимбико-ретикулярной системы, через постуральные реакции и дифференцировки сигналов от органов чувств. В данной теории праксис связан с возможностью планирования двигательного акта, происходящего на уровне *bilateral integrational and sequencing* (билатеральная интеграция с развёртыванием последовательности действий, связанная с недостаточностью вестибулярных и проприоцептивных, моторных процессов) и саматодиспраксии (ослабление приёма и переработки информации, хотя бы одного сенсорного «входа»). Основы сенсорной интеграции: нервная система обладает пластичностью, сенсорная интеграция развивается в ЦНС и обеспечивает стимуляцию созревания уровней мозга для обеспечения его работы как единого целого; адаптивное взаимодействие между индивидом и средой имеет важнейшее значение для процессов сенсорной интеграции; человек обладает внутренним стремлением развивать интегративные свойства сенсорных систем, участвуя в многообразной сенсомоторной активности. Сенсорно-интегративный подход используется специалистами в коррекционной работе с детьми со многими трудностями, у которых выявлена «дисфункция сенсорной интеграции»: задержка психического развития, поражения и нарушения ЦНС, *pervasive developmental disorder* (первазивные нарушения развития), нарушения слуха и зрения, аутизм. Основа терапии, эрготерапии в сенсорной интеграции – продуманный план на основе диагностики с постановкой целей и задач. Осуществляется через самоактуализацию (выбор клиента, что хочется и необходимо делать) [6].

В нашей стране впервые о диагнозе дисфункции сенсорной интеграции, как комплексном церебральном расстройстве, в своей докторской диссертации 2011 года говорила Ю. Е. Садовская. В исследовании указывались нарушения интерпретации поступающей текущей сенсорной информации по всем составляющим этой системы (зрительная, слуховая, вестибулярная, соматосенсорная, обонятельная, вкусовая, висцеральная) и их взаимосвязь с нарушениями регуляции поведения, нарушениями эмоциональной сферы, недостаточности развития координации движений, проблемы в овладении речью и комплексно оказывает влияние на обучение и социализацию. Автор подчёркивает трудности, обусловленные обширным клиническим спектром данной дисфункции: отсутствием общих критериев диагностических методов, сложность способов оценки эффективности лечения и крайне малая осведомлённость со стороны педиатров и неврологов. Уточняла, что в МКБ-10

подобный диагноз отсутствует, а в новой версии DSM V – «Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders 5th ed.» как отдельная категория признаётся дисфункция сенсорной интеграции. Впервые описаны на репрезентативном клиническом материале виды нарушений сенсорной обработки дошкольников, таких как: сенсорная защита/ сенсорный поиск, гравитационная неуверенность, отвращающий отклик на движение, сенсорно-связанную диспраксию и сенсорную дезинтеграцию.

Впервые для России предложены стандартизированные параметры сенсорного профиля в диагностике, алгоритм «присутствия хотя бы одного из четырёх симптомов» из первой категории (сенсорная защита/ сенсорный поиск/ гравитационная неуверенность/ отвращающих отклик на движение) и «выявление хотя бы одного из трёх симптомов» (невнимательность, общая активность имеет атипичный уровень, дефицит коммуникаций со сверстниками). На основе проведённой мероприятий разработана классификация нарушений сенсорной обработки детей дошкольного возраста [37].

Производя любое движение, человек создаёт представление о нём в мозге – мысленный образ будущего движения. Соответственно воплощение двигательной программы осуществляется в результате возникших образов и идущих возбуждающих влияний от мозговых структур к мышечному аппарату. Эти представления движений, возникающие в мозге и реализующиеся в моторике, называются в психологии, психофизиологии идеомоторными актами [16, 31].

Анализ научной литературы в психо- и нейрофизиологии в области идеомоторного акта, показывает: 1) устройство мозговых структур, предполагающих создание мысленной предпосылки перед осуществлением целенаправленного движения; 2) является сложным феноменом; 3) в неврологии и смежных дисциплинах применяется термин «праксис», который введён К. Lippmann [31] для обозначения предметного действия; 4) праксис и праксическая деятельность – это воспроизведение серийных движений, связанных с префронтальной, премоторной, моторной корковыми структурами мозга [39]. Идеомоторные функции находятся в прямой взаимосвязи с осуществлением подражания, на что указывают нейрофизиологические законы работы двигательных систем [7]. Также А. В. Запорожец ещё обращал внимание на влияние подражания реально происходящим действиям и событиям, в мозге происходит образование имитируемых движений, которые затем отражаются в действительности. Эрготерапевт А. J. Ayres указывала на значимые факторы, таких как: звуковое, кинетическое, кинестетическое, зрительное влияние – это базис, для получения индивидуального опыта общения с окружающей действительностью, в частности с предметным миром. Способствует формированию образов моторных актов, двигательного планирования и построению связи между сенсорными, моторными, перцептивными, когнитивными процессами [6]. На этой основе идеомоторного компонента происходит концептуализация – определяющий вид мыслительной работы индивида, которые содержат жизненный опыт, способность к

формированию ментальных образов, развитию речевой системы (речевых центров – ассоциативных зон), информационной модели мира [38].

Идеомоторный праксис представляет собой когнитивную функцию, которая состоит из компонентов создания образа или идеи о двигательном акте и передача его в центральную нервную систему, а именно в зоны исполнения (запуска) движения (образное предметное действие). Бабина Г. В., Денисова А. В. сенсомоторное и идеомоторное развитие отнесли к психомоторным предпосылкам для развития речи [5]. Идеомоторные процессы многие исследователи (W. James, A. В. Запорожец, С. Njiokiktjien) связывают с подражательной способностью ребенка, что является неотъемлемой частью овладения двигательными навыками, социализацией (в аспекте самообслуживания и личной гигиены), а также развитием эмоциональной сферы. А. В. Запорожец считает процесс подражания главным в образовании связей между воображением и действием, в осуществлении произвольных движений [16].

Идеомоторный подход применили G. Gokhan, E. Takmaz, A. Hohenberger для оценки применения детьми дошкольного возраста перцептивно-моторных знаний и навыков при использовании инструментов. Идеомоторный компонент обеспечивает не только правильное использование инструментов (ложка, вилка, лопатка, ведро и др.), но и помогает создать инструменты для решения практических проблем и задач (например, палкой дотянуться, подтолкнуть) [49]

Интересным представляется рассмотреть подход к проблеме сенсомоторных процессов, в состав которой входит соматосенсорный компонент через изучение ипохондрии. Были выявлены и обозначены определённые феномены нервной системы. В работе А. Barsky и J. Wyshak (1990) предложено понятие «соматосенсорной амплификации», в рамках которого они рассматривали отклонения работы восприятия в связке с когнитивными процессами. Нарушение выражается в двух векторах: первый вектор – возрастание восприимчивости к соматическим ощущениям; второй вектор – тенденция некорректно интерпретировать возникающие ощущения [34]. Несмотря на то, что они рассматривали эту проблему для понимания ипохондрического расстройства, ими были выделены некоторые базовые свойства в психофизиологическом аспекте работы нервной системы [53].

Данные факторы могут объяснять проблемы сенсомоторной дезинтеграции у детей. Через десятилетие термин соматосенсорная амплификация уточнён. Определен, как склонность испытывать ощущения, вызывающие беспокойство. Описанные факторы, приводящие к подобным искажениям, с психофизиологических основ, характерны не только для данной проблемы [52]. И амплификация, как гиперболизированное «нагромождение» ощущений, не проходящих точную когнитивную обработку (когнитивное искажение), свойственны детям группы риска, с подозрениями на сенсорную дезинтеграцию. Потому что ощущения объединяют две области: соматическую и сенсорную. Их соединяют в одно понятие – соматосенсорный [33]. Корректная интерпретация сенсорных стимулов связана с когнитивными

процессами, обеспечивающими соединение и управление телесного и нервного взаимодействия. Эта система координации с обратными связями.

Автор данного исследования считает необходимым обозначить это явление новой дефиницией «соматосенсорный Я-образ». Определяет, как «Чувство» тела и интерпретация ощущений, в объективно существующих реалиях, о чём говорил Latash Mark L., реализуя в своём труде физический подход к многообразию поведенческих проявлений [25]); а также умение распознавать существование опасности, умение не угрожающие телу ощущения переносить в сферу изучения и активного взаимодействия с этими стимулами, обозначенными М. С. Свет в отобранном и синтезированном труде о нейрофизиологической природе развития человеческого восприятия, которое служит преобразователем модели реального мира, создающее представления, мотивацию, поведение индивида [38].

Рекомендовано для диады «родитель-ребенок»

Включать в жизнедеятельность семьи различные виды терапий: гравитационной неуверенности, непереносимости движений, некорректное различие стимулов, постуральной недостаточности, нарушений праксиса. Набор упражнений разработан автором в исследованиях посвященных нетрадиционной организации занятий с дошкольниками [21] и нейропсихологическим основам сопровождения психического развития ребенка, имеющего отклонения в развитии [19, 20].

Оформить в комнате ребенка «мультисенсорный уголок». Особенно это необходимо для детей с сенсорной чувствительностью, как одно из направлений коррекционно-развивающей работы по преодолению нейробиологического расстройства и поведенческого дефицита. В этом «уголке» должны быть представлены зрительные стимулы: цвет, форма, свет; слуховые стимулы (акустические, уровень шума), тактильные стимулы: материалы, температура, влажность), обонятельные стимулы: ароматы растений и материалов). Исследование влияния на детей описанной категории, а также проектирование «мультисенсорных комнат» предлагали А. Habbak, L. Kholdeir [50].

На прогулках с ребенком, в самообслуживании отрабатывать идеомоторные навыки, так как деятельность в них связана с активным применением инструментов и созданию собственных «орудий труда».

Схема тела, Я-образ как компоненты психомоторного развития

С. Njokiktijen в «Детской поведенческой неврологии» уточняет, что результат соматосенсорного опыта формируется с тесной взаимосвязи со зрительным контролем [31]. По ходу онтогенеза данный аспект переходит в «схему тела» (соматогнозис), как управление на произвольном уровне активностью всего тела, как целой единице, так и его отдельных элементов (действий). В 1893 году Pierre Bonnier предложен термин «схема тела» [27], где он обозначил пластичность модели восприятия собственного тела, которую строит человек индивидуально, полагаясь и опираясь на соматические ощущения.

Схема тела является основой адекватного формирования самосознания и самоидентификации, производным развития пространственного гнозиса, успешности оптико-пространственных актов, обуславливает переход от физическому к символизму. Этой проблемой занимаются отрасли медицины, психологии и педагогики. Первыми исследователями данной сферы были неврологи и вначале она проходила в русле медицины (1893 по 1935 годы). Н. Head, Н. Holms (1911) представили теорию о постуральной модели тела. Понятие «Схема тела» важно, как внутреннее, а соответственно бессознательное представление (репрезентация) собственного тела: его отдельных частей в вариативности локации в пространстве. Представляет собой постоянно развивающуюся интегративную модель, участвующую как в восприятии, так и действиях. В её формировании участвуют теменные отделы коры больших полушарий головного мозга [31]. «Активно организующей и модифицирующей впечатления, производимые входящими сенсорными сигналами или стимулами таким образом, что конечное переживание положение тела или его локализации входят в сознание, связываясь с тем, что происходило раньше» (По Ю. А. Стребковой)[41].

С 1935 по 1990 годы из русла неврологии рассмотрение категории схемы тела переходит в биопсихологию. Вводится синонимичное понятие – образ тела (П. Шидлер) [54], как рисунок собственного тела, проецируемый в голове. Б. Г. Ананьев (1964) уточнил, что это комплекс системы восприятия человеком собственного тела. По А. А. Налчаджян (1988) схема тела – это разряд телесного Я-Образа личности, приводящего в дальнейшем к развёртыванию Я-концепции [30].

С этого этапа понятие схемы тела вошло в область психологического научного знания и закреплено равноправное употребление синонимов («схема тела» и «образ тела»). С 1990-х годов изучение этой категории происходит уже позиций психологии. Gallagher и Cole (1995) определили их как неосознаваемые процессы (не требуют контроля со стороны органов чувств), играющие важную роль в организации/ управлении позы/ движения, обозначив как конструкт сенсорно-моторных функций [27]. А. В. Нагорная в анализе отечественной и зарубежной науки говорит о первичном синонимизме понятий, но с 1970-х годов отчётливо видна тенденция к их различению [29].

Схема тела – представление индивида о частях и органах собственного тела, их функционале, образуется в результате личного телесного опыта при взаимодействии с окружающей действительностью. И. А. Хватовым, А. Ю. Соколовым, А. Н. Харитоновым подчёркивается, что часть из них неосознаётся [47].

Образ тела – подлежит осознанию и складывается в процессе коммуникации [23]. С. Njioiktjen указывает, что проблема является центром внимания разных научных школ: психоаналитической, психологии развития [31].

Если обратиться к описаниям зарубежных классиков по данному вопросу с точки зрения психологии развития Н. Wallon и J. Piaget, то увидим, что делается акцент на плохо поддающейся деформации связи тела и среды в

процессе развития. Схема тела в момент двигательной деятельности отображает внутренний аспект тела ребёнка, а главной является вертикальная ось, также при осуществлении движений тела внимание направлено и на внешний фактор (так называемое, евклидово пространство) и находящиеся в нём объекты. Выносятся примерные возрастные сроки созревания этой системы – около 18-24 месяцев – на основе гиппокампальной системы, которая сохраняет в памяти: места, предметы в пространстве независимо от положения самого тела. Экстракорпоральное осознание тела обеспечивает ориентировку в пространстве не только происходящее от самого наблюдателя, но и не зависимо от него, поэтому дальнейшее созревание системы обеспечивает ребёнку (примерно с двух с половиной лет) возможность не стукнуться головой об стол, если он играет под ним [31].

История понятий, связанных со схемой тела включает: формирование представлений о своём теле, возможность осознания своего тела или образа себя. Но тем не менее они отражают лишь два основных подхода для развития представления собственного тела: телесное, как переживается и чувствуется в бессознательном поле, с точки зрения субъективного и аффективного компонентов. Процессы, приводящие к формированию данного аспекта, имеют запуск ещё в пренатальный период. Связаны, по-видимому, с функциями правого полушария. После первого года жизни дети начинают осознавать тело как целое и отдельные части. В следующем возрастном периоде даётся вербальное обозначение. Все перечисленное ведёт к осознанию своего телесного, возникает образ собственного тела. Это дает возможность им пользоваться и развиваться полноценно психически.

Исследователи категории развития «Я» рассматривают её в рамках соответствующих подходов в психологии. Зарубежные теории включают основные направления: «Я-концепция» через самореализацию личности (К. Р. Rogers, А. Maslow, Г. У. Аллпорт); развитие на базе прохождения возрастных этапов человека, его жизненного пути (Е. Н. Эриксон); как механизм взаимодействия с окружающим миром (Т. Шбутани) [14].

Отечественные психологи В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев «Я-концепцию» относят к фундаментальной основе в структуре личности, а С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский, Д. А. Леонтьев представляют её с точки зрения субъектного подхода [44].

Педагогика рассматривает категории «образ Я» и «Я-концепция» с конца 80-х годов XX века. Начальные проблемы с формированием осмысления субъектом его чувств и потребностей обозначил в начале 90-х годов Г. И. Ягодин, говоря о первоклассниках. В это же время и В. А. Петровский обозначил проблему у дошкольников, указав, что дети поверхностно и даже примерно только представляют свой физический и духовный образ Я.

В педагогической науке Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Т. А. Ольховая, Н. Р. Милютин предложили некоторые средства, условия для оптимального развития Образа Я. Работы по психологии воспитания, таких авторов как: А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, В. Н. Зинченко, Д. И. Фельдштейн, И. С. Кон, В. А. Петровский – внесли свой существенный вклад, обозначив задачу

формирования образа Я детей дошкольного возраста. И определили педагогические технологии для развития самопознания; условия для познания и идентификацией себя; средства, способствующие процессу формирования знаний о себе и понимания своих возможностей.

Всё это определило данную проблему как попадающую в управляемый процесс как развития, так и коррекции. Но также, проанализировав множество научных работ и подходов к изучению проблемы, можем констатировать, что нет выработанного общего определения. Я- концепция включает не только то, что представляет собой персону, но и его мысли о себе, возможности развития, которые он видит для себя и готов осуществить – согласно К. Р. Rogers, Т. Р. Burns. Сюда же попадают близкие категории «Я», предложенные отечественными психологами В. Н. Мясищевым, С. Л. Рубинштейном, Д. И. Фельдштейном, и включающие индивидуальные свойства субъекта и различия между людьми, взаимоотношения, социальные роли, Статус (профессия, должность, материальная обеспеченность, коммуникативные связи (деловые и личные), возрастная категория); «образ Я» А. В. Петровский, Н. Г. Ярошевский, «самость» И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов.

Использование понятия «Образ Я» у дошкольников относится к области развития самосознания, о чём говорит в своих работах Г. А. Урунтаева. Представляет систему знаний о самом себе, включает отражение (трансляция информации окружающим и рефлексии) своих свойств, качеств, возможностей. Формируется благодаря: индивидуальному опыту; информации, приобретаемой в коммуникациях с другими людьми; сравнения своих поведенческих программ и результатов деятельности с другими детьми; отношению взрослых. Система «Образ Я» учитывает вектор критичности в познании своих возможностей. Т. А. Репина рассматривала, как от младшего до старшего дошкольного возраста формируется и расширяется спектр моральных представлений, умений оценить себя с точки зрения своих поступков и деятельности. М. В. Корепанова подходит к формированию образа Я дошкольника через социокультурные аспекты: формирования образа Я в дошкольных учреждениях через осмысление идей философских основ, объективации природы «Я» человека, субъективистского направления изучения сущности образа Я. И переходит к актуальности проблем гуманизации, гуманитаризации в сфере образования, рассматриваемых во многих научных школах (Е. В. Бондаревская, В. И. Данильчук, И. М. Зимняя) [43].

Все перечисленные выше моменты охватывают развитие и функционирование ребёнка дошкольного возраста в обществе, при прохождении определённых этапов социализации, а также при достаточном психомоторном развитии. Значит, можно сделать вывод, что «Образ Я» должен базироваться на определённых основах, которые могут складываться на корректной работе сенсорной перцепции и моторных актов. И «Я» первично, так ребёнок ещё в пренатальном периоде учится понимать, что включает в себя его телесная оболочка, пробует ей управлять, учится ощущать её. На основе такой процедуры возможно понимание себя владельцем тела и осваивание его

возможностей с точки зрения биологических потребностей. Соответственно вводится дефиниция – сенсомоторный Я-образ.

Это осуществляется в тесной связи с аффективными переживаниями. Но тем не менее восприятие собственного тела, как своего сосуда у разных людей различается. В конечном счёте Я-концепция, Образ тела относится к сугубо субъективному, эмоциональному, оценочному представлению.

Рекомендовано для диады «родитель-ребенок»

Это направление работы разрабатывается в диссертационном исследовании автора.

Начало образа тела начинается с поздних стадий эмбрионального развития, затем в первых телесных контактах, несущих массу ощущений, благодаря контактам с матерью (она кормит, качает, прикасается, взаимодействует с его телом во время купания, одевания-раздевания и т.д.). Впоследствии малыш будет для себя открывать и познавать собственное тело и движения, производимые им самим.

Интенсивно развивается в актах самообслуживания. Например, освоения туалета, умывания, чистки зубов, приема пищи с использованием столовых приборов.

Может улучшаться и стимулироваться благодаря: активному праксису, тренирующему способность действовать (спорт, фитнес), т.е. стремление к активности развивает образ тела; использованию эрготерапии (occupational therapy, в буквальном переводе «терапия с помощью различных видов деятельности»); применению сенсорной интеграции – всё это оказывает стимулирующее воздействие на детей.

В исследовании предложена авторская концепция компонентов психомоторного развития детей дошкольного возраста «группы риска». Она составлена с учетом возможности ее использования для организации, проведения и формирования коррекционно-развивающей работы для диады «родитель-ребенок» в формате дистанционного обучения.

Подчеркивается важность использования информационно-образовательной среды, информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют: расширить аудиторию, предоставить доступ к психолого-педагогической помощи семей, имеющих различного рода препятствия для ее получения (территориально-удаленное место жительства, сниженные экономические возможности семьи, проблема с транспортом, отсутствие необходимых специалистов).

Концепция предполагает разрешение основных трудностей при такой работе:

1. Родители не имеют психолого-педагогического образования в области дошкольного детства. Они вовлекаются в занятия со своим ребенком, осознавая цели и задачи, понимая психофизиологические особенности своего ребенка. Для этого вводится опция «педагог-сопровождение».

2. Психолого-педагогическая помощь оказывается специалистом только на онлайн занятиях. Далее работа с ребенком будет проводиться в домашних

условиях. Для этого предусмотрено создание функционирующей диады «родитель-ребенок»

3. Любые развивающие, формирующие занятия должны носить планомерный, систематический характер. Поэтому задания и упражнения включаются в обыденную жизнь и деятельность семьи, в режимные моменты, в досуг и др. с соблюдением определенных правил. Также ребенок должен испытывать положительные эмоции. Они служат основой ускорения образования нейронных связей, усиливают пластичность мозга. Ребенок становится восприимчив к приобретению и закреплению новых знаний и опыта. Стимулирует самостоятельные действия.

4. Каждый компонент психомоторного развития дошкольника «группы риска» должен найти свое отражение в контексте домашнего обучения. Для этого предлагается создать определенные условия в помещении, пересмотреть практику осуществления режимных процессов и др.

Компоненты психомоторного развития составили: сенсорное, моторное развитие; сенсорная интеграция; идеомоторный праксис; схема тела, Я-образ.

Все рекомендованные автором компоненты были обоснованы с теоретической и практической точек зрения. Проведен анализ каждого из них с точки зрения вклада в общее развитие психики. Показано, что эти элементы являются основой для успешного преодоления трудностей развития у ребенка-дошкольника «группы риска». Дана примерные практические рекомендации для диады «родитель-ребенок».

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N1155 (ред. от 08.11.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384).

2. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес, пер. с англ. Юлия Даре. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2020. – 272 с.

3. Амет-Уста З. Р. Сенсомоторное развитие детей как важная задача дошкольного образования / З. Р. Амет-Уста, В. Н. Ткоченко // Форум молодых учёных. 2018. №4 (20) с. 127-131.

4. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия/ Б. Г. Ананьев, М. В. Дворяжина, Н. А. Кудрявцева; Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 332 с.

5. Бабина Г. В. Характеристика сенсомоторного и идеомоторного развития дошкольников с нарушениями речи / Г. В. Бабина, А. В. Денисова // МНИЖ. 2022. №5-3 (119). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-sensomotornogo-i-ideomotornogo-razvitiya-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 08.05.2025).

6. Банди, Анита Сенсорная интеграция: теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей; пер. с англ. науч. ред. Д. В. Ермолаева. 2-е изд. – М.: Теревинф, 2021. – 768 с.

7. Беар, Марк Ф., Коннорс, Барри У., Парадизо, Майкл А. Нейронауки. Исследование мозга. 4-е изд. В трёх томах. Том 2. Сенсорные и двигательные системы: Пер. с англ. – СПб: «Диалектика», 2021. – 416 с.
8. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. Изд-во МОДЭК. 2008. – 687с.
9. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. – Изд-во ЁЁ Медиа. 2025. – 496 с.
10. Венгер Л. А. Дети не рождаются способными или неспособными. Всё зависит от воспитания (к 85-летию со дня рождения Леонида Абрамовича Венгера)// СДО. 2010. №3 с. 66-68.
11. Веракса Н. Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – изд-во Мозаика-Синтез. 2006. – 144 с.
12. Горбунова О. Ф. Теоретические аспекты сенсорного развития детей дошкольного возраста / О. И. Грайворонская, Ж. М. Олейник, Н. В. Подгорная, С. А. Глушко, Е. Ю. Мишина // Интерактивная наука. 2022. №7 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-sensornogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 12.05.2025).
13. Джемс У. Научные основы психологии. – Минск: Харвест, 2003. – 528 с.
14. Дорфман Л. Я. Модели «Я» в зарубежной психологии // Ped.Rev.. 2024. №4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-ya-v-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 02.05.2025).
15. Запорожец А. В. Избранные труды. В 2-х томах. Т. 1. Развитие восприятия. Развитие мышления. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика. 1986. – 318 с.
16. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Т. 2. Развитие произвольных движений. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
17. Зюкова В. А. Актуальные проблемы взаимодействия педагогов с семьей для диады «родитель-ребенок» // Сборник статей «Учитель русских учителей»: педагогическое наследие К. Д. Ушинского и традиции образования в России, Покров. 2024. – с. 66-71.
18. Зюкова В. А. История развития понятия «дети группы риска» // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2025. №2.
19. Зюкова В. А. Нейрофизиологические компетенции для организации дистанционных образовательных технологий в диаде «родитель-ребенок» // Нейронаука для медицины и психологии. XX Международный междисциплинарный конгресс 30-10 июня 2024 г. с. 123.
20. Зюкова, В. А. Нейропсихологическое сопровождение формирования предпосылок графомоторики младших школьников с умеренными расстройствами интеллектуального развития / В. А. Зюкова, С. В. Феокистова. - Текст: непосредственный // Сборник трудов XXIII Международной научной конференции (08-29 апреля 2022г., г. Москва). Часть II Цивилизация знаний: российские реалии. - Киров: МЦИТО, 2022. - С. 580-587.

21. Зюкова В. А. Нетрадиционная форма организации занятия с детьми дошкольного возраста, имеющих особенности развития// Образование в России: опыт, проблемы и перспективы развития: по материалам научно-методического семинара/ под ред. к.п.с.н. Барышевой Е. В., доцента, к.п.н. Морозовой В. С. – Сергиев Посад: Канцлер, 2019, с. 91-99.

22. Зюкова В. А. Перспективы дистанционных образовательных технологий с опцией «педагог-сопровождение» для формирующего обучения дошкольников группы риска в диаде «родитель-ребенок» // Междисциплинарные исследования в социально-гуманитарных науках. Концепция устройства современного мира в эпоху цифры. 2023. С. 60-69.

23. Корепанова М. В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук:13.00.01/ Корепанова Марина Васильевна. 2001

24. Королева Ю. А. Инклюзивная компетентность современных педагогов: особенности и факторы ее определяющие // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kompetentnost-sovremennyh-pedagogov-osobennosti-i-factory-ee-opredelyayuschie> (дата обращения: 02.05.2025).

25. Латаш Марк Л. Физика живого движения и восприятия / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2020. – 357 с.

26. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – Изд-во НПФ «Смысл», 2020. – 573 с.

27. Лысых А. А. Теоретико-методологический анализ феномена схемы тела// Коллекция гуманитарных исследований. 2017. №3 (6) с. 61- 65

28. Монтессори, М. Обучение через игру. Открытие безграничных возможностей Изд-во Амрита (серия: Антология гуманитарной педагогики), 2023. 204 с.

29. Нагорная А. В. Схема тела и образ тела как релевантные объекты лингвистического описания // Вестник Челябинского Государственного университета, 2010. №32 (213) с. 97-104.

30. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии). – Ереван: изд-во АН АрмССР, 1988. – 262 с.

31. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том 1; пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, М. А. Островская; под ред. Н. Н. Зоваденко. – 3-е изд. – М.: Теревинф, 2019. – 288 с.

32. Палаксова Д. Ю. Подходы к изучению сенсорной деятельности в психолого-педагогической науке // 2024. URL: <https://multiurok.ru/files/podkhody-k-izucheniiu-sensornoi-deiatelnosti-v-psi.html> (дата обращения: 29.04.2025).

33. Психофизиология: Учебник для вузов. 5-е издание / под ред. Ю. И. Александрова. - Санкт-Петербург: Питер, 2022. - 528 с.

34. Рассказова Е. И. Психологические и поведенческие факторы ипохондрических расстройств// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология 2013. №3. С. 83-101.

35. Рубцов В. В. Предложения по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения / В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин, С. В. Алехина, О. И. Леонова, А. В. Хаустов // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. / Составители: В. В. Рубцов, А. А. Шведовская; ред.: В. В. Рубцов, А. А. Марголис, И. В. Вачков, О. В. Вихристюк, Н. В. Дворянчиков, Т. В. Ермолова, Ю. М. Забродин, Н. Н. Толстых, А. В. Хаустов, А. Б. Холмогорова, А. А. Шведовская. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020.. С. 474–479.

36. Рубцов В. В. Психолого-педагогическая практика в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной сфере – 2021 // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1 с. 8-17.

37. Садовская Ю. Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: диссертация доктора медицинских наук: 14.01.08 [Место защиты: ФГУ "Федеральный научно-клинический центр детской гематологии, онкологии и иммунологии"]. - Москва, 2011. - 255 с.: 24 ил.

38. Свет М. С. Введение в нейрофизиологию концептуального мышления: код неопределённости. Как наши индивидуальные концептуальные системы определяют мышление, обуславливают поведение и формируют восприятие. Изд. 2-е, испр. – М.: Ленанд, 2023. – 408 с.

39. Сергеев И. Ю. Физиология человека и животных. В 3-х томах. Т. 1. Нервная система: анатомия, физиология, нейрофармакология: учебник и практикум для вузов / И. Ю. Сергеев, В. А. Дубынин, А. А. Каменский. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 393 с.

40. Сосновский В. С. Актуализация психомоторного развития дошкольников 5-6 лет на основе кинезиологической образовательной технологии: автореферат, на соиск. учен степени канд. пед. наук: 13.00.04. - Томск, 2020.

41. Стребкова Ю. А. Психологические аспекты изучения телесности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2008. «Педагогика и психология» №6-1 с. 183-187.

42. Творогова А. В. Сенсорно-интегративный подход к формированию восприятия у дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. – С. 224 – 227.

43. Урунтаева Г. А. Психология познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя: монография/ Г. А. Урунтаева, Е. Н. Гошева. – изд-во инфа-М, 2020. – 215 с.

44. Фролов А. А. Исследование Я-концепции в различных теоретических подходах // Вестник КРУ МБД России. 2015. №4 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-ya-kontseptsii-v-razlichnyh-teoreticheskikh-podhodah> (дата обращения: 12.05.2025).

45. Хохрякова Ю. М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста. Изд-во ТЦ Сфера, 2020. – 128 с.

46. Шанаах У. Я. М., Хузиахметов А. Н. Профессиональная компетентность педагогов в системе инклюзивного образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №3-1 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-pedagogov-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.05.2025).

47. Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы (труды Института психологии РАН)/ под ред. А. Н. Харитонов. – изд-во ИП РАН, 2013. – 432 с.

48. Chan S.Y., Ong Z.Y., Ngoh Z.M., Chong Y.S., Fortier M., Daniel L., Meaney M. Structure-function coupling within the reward network in preschool children predicts executive functioning in later childhood // *Developmental Cognitive Neuroscience Journal* 55 (101107) – 2022. <http://www.researchgate.net/publication/359606925>

49. Gokhan G., Takmaz E., Hohenberger A. Preschool children's use of perceptual-motor knowledge and hierarchical representational skills for tool making // *Astra Psychologica Journal* 220 (103415) – 2021. <http://www.researchgate.net/publication/354521685>

50. Habbak A., Kholdeir L. Multi-sensory interactive interior design for enhancing skills in children with autism // *Air Shams Engineering Journal* 14 (2) – 2022. <http://www.researchgate.net/publication/365669947>

51. Nguyen T., Reisner S., Lueger A., Hoehl S., Markova G. Sing to me, baby: Infants show neural tracking and rhythmic movements to live and dynamic maternal singing // *Developmental Cognitive Neuroscience Journal* 64 (101313) – 2023. <http://www.researchgate.net/publication/368911962>

52. Holl, Katharyn E. The role of somatic amplification in physical symptom reporting // *Division of Clinical Psychology* 2011. – 105 p.

53. Nakao, Mutsuhiro and Barsky, Artur Clinical application of somatosensory amplification in psychosomatic medicine// *BioPsychoSocial Medicine*, 2007// <http://www.bpsmedicine.com/content/1/1/17>

54. Shidler P. The image and appearance of the human body. – New York: International Universities Press, 1978.