

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Денисенко Оксана Викторовна

старший воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №119»

г. Краснодар, Краснодарский край

Копаничук Оксана Николаевна

старший воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №119»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-126366

К ПРОБЛЕМЕ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ РИСКОВ ОТСТАВАНИЯ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ ТРЕХ ЛЕТ

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема раннего выявления детей с риском отставания в развитии в контексте современного дошкольного образования. Актуальность темы обусловлена рядом факторов, включая значимость ранней диагностики для психолого-педагогической коррекции развития детей. В рамках исследования была осуществлено исследование сформированности и специфических характеристик психического развития детей трехлетнего возраста с использованием комплекса диагностических методик, направленных на оценку различных аспектов психической активности. Применялись критерии качественно-уровневого анализа, основанные на международной классификации функционирования. Результаты показали, что большинство детей продемонстрировали уровень развития, соответствующий возрастным нормам, однако выявлено, что значительная часть из них сталкивается с умеренными и серьезными затруднениями, что указыва-*

ет на необходимость разработки индивидуализированных программ психолого-педагогической помощи.

Ключевые слова: *раннее выявление, отставание в развитии, дошкольное образование, психолого-педагогическая помощь, дети трехлетнего возраста.*

Выявление детей трех лет с отставанием или риском отставания в развитии является одной из приоритетных задач в контексте современного дошкольного воспитания и образования. Актуальность данной проблемы основана на множестве факторов. В первую очередь, начиная с работ Л.С. Выготского можно отметить, что концепция «зоны ближайшего развития» подчеркивает важность ранней диагностики и своевременной психолого-педагогической помощи в случае выявления затруднений в развитии [4]. Это возраст, когда организованная психолого-педагогическая помощь может оказать решающее влияние на дальнейший уровень развития ребенка. Выявление отставания на этом этапе позволяет создать условия, способствующие оптимальному развитию, и предотвратить негативные последствия в более позднем возрасте. Также важный вклад в этот вопрос внесли работы Н.Я. Семаго, в рамках которых рассматривается принцип непрерывности и последовательности в развитии ребенка [9]. Автор подчеркивает, что раннее определение рисков в психическом развитии помогает педагогам и родителям строить индивидуализированные образовательные маршруты, что является залогом успешной социализации детей в будущем. Таким образом, своевременный анализ и коррекция состояния ребенка могут значительно улучшить результаты в дальнейшем, что обосновывает важность этого этапа. Данные, полученные из практических исследований, также подтверждают значимость ранней диагностики. Например, результаты работ Е.Ф. Архиповой, Т.В. Волосовец, Н.В. Волковой, Т.В. Ермоловой, О.Е. Смирновой и других авторов о ранней помощи и коррекционных подходах показывают, что вмешательство в возрасте до трех лет дает наибольшую эффективность [1; 2; 3; 6; 10 и др.]. Учитывая высокую пластичность мозга на этом этапе, у детей есть возможность адаптироваться и развивать необходимые

навыки, что подчеркивает необходимость акцентирования внимания на ранних проявлениях отставания. Аргументы, представленные в трудах А.Н. Леонтьева и его последователей, показывают, что раннее выявление и поддержка детей с риском отставания могут предотвратить более серьезные проблемы в обучении и социализации, которые могут возникнуть в школе и позднее [7]. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что такое вмешательство не только дополнительно обогащает опыт ребенка, но и создает условия для формирования социальных и эмоционально устойчивых индивидов. Кроме того, статистические данные американской и европейской практики коррекции, о которых упоминается в работах российских ученых, показывают, что дети, получившие поддержку в раннем возрасте, значительно реже сталкиваются с трудностями в обучении и отношениях со сверстниками в более поздние годы. Это открывает окно возможностей для формирования полноценной жизни и развития самостоятельности.

Таким образом, все вышеуказанные аргументы подчеркивают, что ранняя диагностика и выявление рисков отставания в развитии у детей трех лет являются важным аспектом современного подхода к дошкольному образованию. Эта проблема требует всестороннего внимания со стороны педагогов и специалистов для разработки эффективных методов вмешательства и поддержки на ранних этапах, что в свою очередь приведет к более гармоничному развитию детей и укоренению их положения в обществе.

С целью комплексного выявления воспитанников младшей группы, нуждающихся в расширенном объеме образовательной и организационной помощи со стороны различных участников образовательного процесса, включая педагогов, специалистов и родителей, была проведена оценка уровня сформированности и специфических характеристик психического развития детей данной группы. Исследование охватывало 48 воспитанников. Для достижения поставленных целей применялся пакет диагностических методик, направленных на оценку различных аспектов психической активности ребенка и его личностных качеств, которые используются при работе с детьми дошкольного возраста 3-х

лет. Среди авторов методик Т.В. Ахутина, Н.Л. Белопольская, А.Н. Бернштейн, А.Л. Лурия, Н.В. Пылаева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Л.С. Цветкова и другие [5; 8; 11].

В соответствии с принципами международной классификации функционирования для каждой методики из предложенного пакета был разработан качественно-уровневый анализ результатов выполнения диагностических заданий. Критерии, определяющие качественно-уровневую оценку, включают три аспекта. Во-первых, это качество выполнения задания, которое подробно описано для каждой методики. Во-вторых, учитывалась стратегия, используемая ребенком при выполнении заданий. В-третьих, важным критерием являлся объем и характер необходимой помощи, предоставляемой диагностом для успешного выполнения заданий. Эти параметры позволяют более точно определить потребности в дополнительной поддержке воспитанников и оптимизировать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка.

Основные результаты исследования следующие. Учитывая, что уровень регуляции у детей младшего дошкольного возраста в значительной степени не стабилен, оценка сформированности произвольной регуляции двигательной активности осуществлялась посредством анализа произвольной регуляции движений, которая представляет собой базовый элемент регуляторной системы. Показатели, подлежащие анализу, включали в себя следующие аспекты: возможность осуществления произвольных единичных движений согласно заданной инструкции; способность к выполнению серии последовательных движений с удержанием как простых, так и более сложных двигательных программ; а также оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса.

Результаты проведенного анализа представлены на рисунке 1.

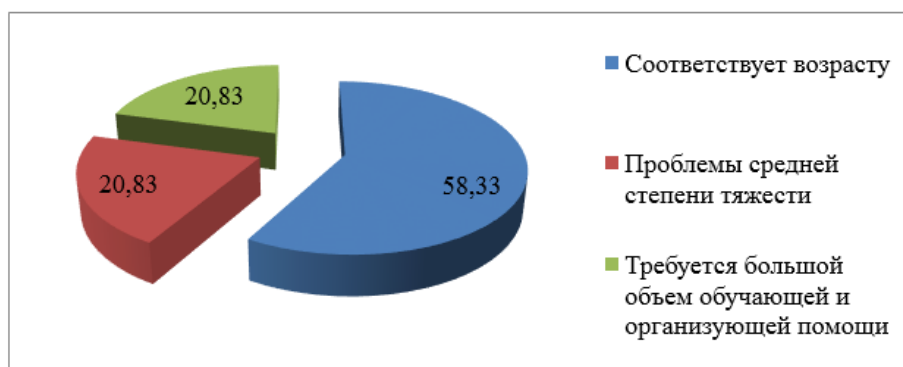


Рис. 1. Распределение долей оценки особенностей регуляторного обеспечения психической активности на уровне двигательной регуляции

Изучение данных, представленных на рисунке 1, позволяет заключить, что более половины обследованных детей (58,33%) не обнаружили каких-либо значительных проблем или же выявили легкие трудности при выполнении заданий в каждой из методик. Качество их выполнения соответствует возрастным нормативам. При этом помощь взрослого либо не требовалась, либо сводилась к минимальной стимуляции. У 20,83% детей были зафиксированы умеренные (средней степени тяжести) затруднения в ходе выполнения заданий. Эти дети допускали определенное количество ошибок, прибегая к методу проб и ошибок в контексте наглядно-действенного подхода. В таких случаях диагностом предлагалась стимуляция и организационная помощь, заключающаяся в создании внешней программы деятельности. Кроме того, 20,83% детей не смогли завершить задание, при этом их действия отличались хаотичностью. Они не всегда были вовлечены в объяснения и демонстрации со стороны взрослых, иногда полностью игнорируя их указания. Частичное выполнение задания стало возможным лишь при обширной обучающей и организующей помощи со стороны диагноста, что позволяло детям иногда перенести навыки взаимодействия на аналогичные задания. Случаев полного отсутствия активности зафиксировано не было.

Скорость и объем слухоречевого запоминания представляют собой значимые аспекты в механизме запоминания и воспроизведения информации. Поскольку скорость слухоречевого запоминания предоставляет возможность эф-

фективно либо не неэффективно воспринимать и сохранять значительные объемы информации, что, в свою очередь, способствует обогащению словарного запаса, фраз и понятий. На этапе трех лет дети часто сталкиваются с трудностями в выделении и сохранении релевантной информации, усваивая при этом детали, которые могут быть несущественными с точки зрения взрослого. Анализируемые параметры включали: объем запоминаемого материала, количество повторений, необходимых для полного усвоения, как первого, так и второго представленного материала, что отражает скорость запоминания; возможность удержания заданного порядка слов; наличие привнесенных слов и слов, схожих по смыслу или звучанию (парафазии); влияние интерференции на воспроизводимый материал, организованный по группам; прочность мнестических следов при отсроченном воспроизведении; а также особенности фонематического восприятия.

Результаты данного анализа проиллюстрированы в рисунке 2.

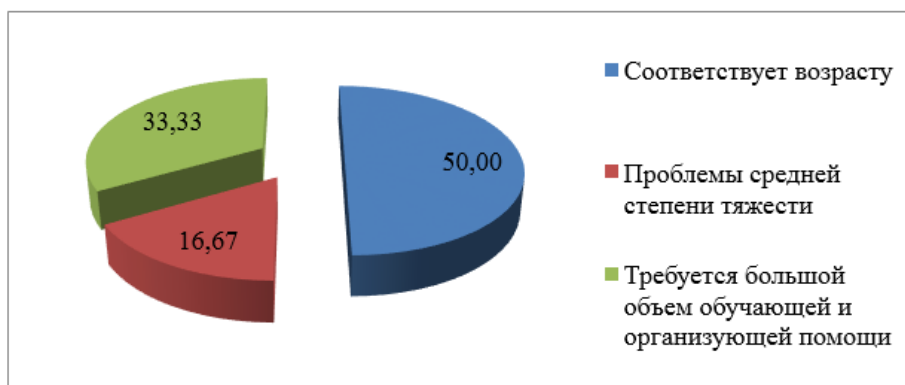


Рис. 2. Распределение долей оценки особенностей мнестической деятельности

Анализ данных, представленных на рисунке 2, позволяет сделать вывод о том, что среди обследованных детей 50% продемонстрировали отсутствие значительных затруднений или лишь незначительные проблемы при выполнении заданий в контексте каждой из методик. В некоторых случаях детям не требовалась поддержка взрослых, а когда таковая предоставлялась, она была направлена на стимулирование активности. У 16,67% детей наблюдались умеренные проблемы, характеризующиеся средним уровнем серьезности, что проявлялось

в том, что они совершали определенное количество ошибок и выполняли задания в процессе проб и ошибок. В таких случаях диагностика сопровождалась организующей и стимулирующей помощью со стороны взрослого. В то же время, значительная часть испытуемых, а именно 33,33%, не смогла выполнить задания должным образом. Их деятельность отличалась проявлением хаотичности, и они либо не проявляли должного интереса к объяснениям и демонстрациям взрослых, либо не прислушивались к ним. Частичное выполнение заданий было возможно лишь при условии значительного объема обучающей и организующей поддержки со стороны психолога, который смог помочь детям адаптировать способы выполнения задания к аналогичному учебному материалу. Следует отметить, что случаев полного невыполнения заданий зафиксировано не было, что указывает на определенную степень вовлеченности всех обследуемых детей в процесс выполнения задания.

Изучаемые показатели, касающиеся уровня сформированности элементарных пространственных представлений, включали в себя представления о пространственных отношениях объектов и тел, а также о взаимосвязях между внешними объектами в контексте целостного пространства. Кроме того, важным аспектом является вербализация пространственных представлений и умение использовать речевые конструкции и понятия, что можно рассматривать как рече-ориентированное когнитивное пространство. Результаты данного анализа представлены на рисунке 3.

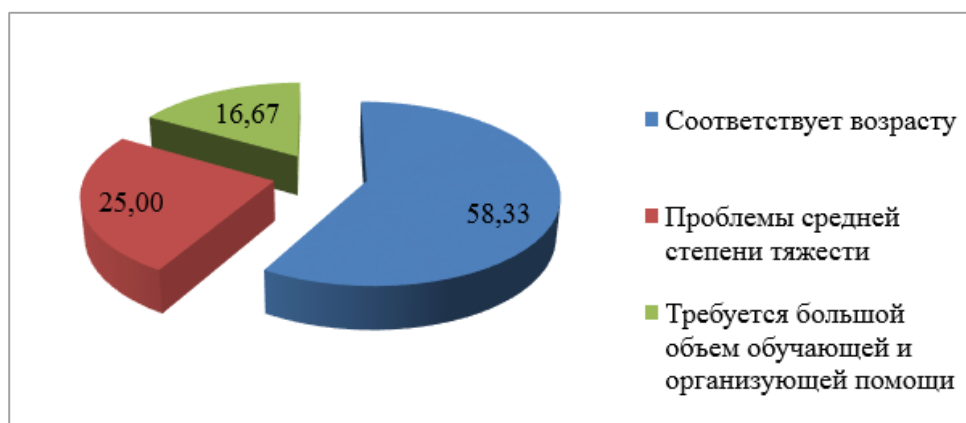


Рис. 3. Распределение долей оценки особенностей сформированности элементарных пространственных представлений

Анализ рисунка 3 предоставляет возможность сформулировать вывод о том, что более 58,33% обследованных детей не испытывали никаких значительных затруднений или же столкнулись с лишь несущественными проблемами при выполнении заданий, что свидетельствует о адекватности их поведения в соответствии с возрастными нормами. В большинстве случаев помощь со стороны взрослых не была необходима или оказывала лишь стимулирующий характер. В то же время у 25% детей были отмечены умеренные затруднения средней степени тяжести в процессе выполнения заданий. Эти дети демонстрировали наличие ошибок в своей работе, при этом задачи решались преимущественно методом проб и ошибок в рамках наглядно-действенной активности. В данном контексте диагностом предоставлялась организующая помощь, способствующая успешному выполнению заданий. Касаясь оставшихся 16,67% детей, следует отметить, что они не смогли завершить задания, и их действия имели хаотичный характер. В таких случаях внимание к объяснениям и демонстрациям взрослых было либо минимальным, либо полностью отсутствовало. Частичное выполнение заданий возможно было только при значительной педагогической и организаторской помощи со стороны диагноста, что позволило этим детям перенести стратегии действия на схожий материал. Полностью пассивных случаев выполнения заданий среди детей не наблюдалось.

В рамках исследования была проведена комплексная оценка вербализации пространственно-временных представлений и осознания речевых конструкций, специфичных для так называемого речезыкового квазипространства. В этом контексте анализ осуществлялся с соблюдением определенной логики и последовательности действий. На первом этапе внимание было сосредоточено на оценке сформированности пространственных представлений и понятий ребенка, что осуществлялось на импрессивном уровне, включающем как понимание, так и демонстрацию. На следующем этапе был проведен анализ возможностей самостоятельного применения предлогов и составления пространственных речевых конструкций, что охватывало экспрессивный уровень. Ключевыми пока-

зателями анализа стали: способность ребенка не только понимать, но и использовать в собственной речи предлоги, наречия и простые предложные конструкции; способность осознавать и прилагать предлоги для оценки взаимосвязей объектов и своего тела; в-третьих, умение применять предлоги для анализа взаиморасположения объектов между собой, что подразумевает возможность точно называть их пространственные отношения. Полученные результаты анализа представлены на рисунке 4, который иллюстрирует различные аспекты вербализации и понимания пространственно-временных отношений в речи детей.

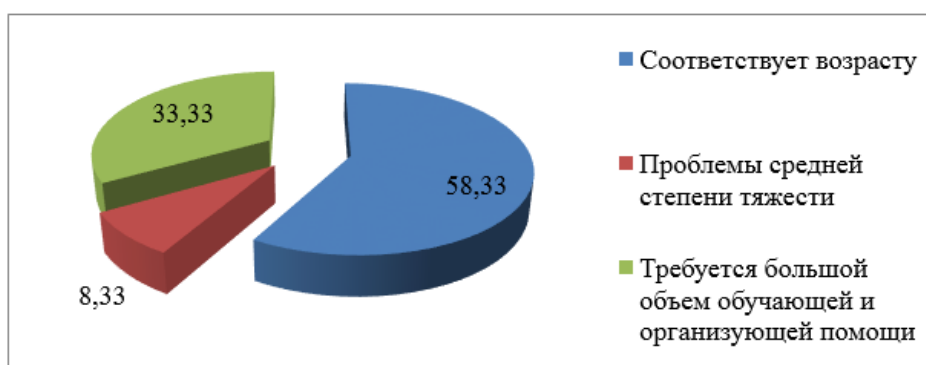


Рис. 4. Распределение долей оценки вербализации пространственно-временных представлений и владения речевыми конструкциями.

Анализ представленных данных на рисунке 4 позволяет установить, что более половины обследованных детей, а именно 58,33%, продемонстрировали отсутствие значительных проблем или лишь незначительные затруднения при выполнении предложенного задания. Уровень выполненного задания оказался адекватным возрастным нормам, что говорит о соответствующем уровне развития речевых навыков. В этом контексте взаимодействие с взрослыми было минимальным, ограничиваясь в основном стимулирующей поддержкой. При этом у 8,33% детей были зафиксированы умеренные затруднения, которые можно квалифицировать как проблемы средней степени тяжести: эти дети сделали определенное количество ошибок, применяя метод проб и ошибок, что указывает на характерные черты их наглядно-действенной деятельности. В таких случаях диагностом предоставлялась организующая помощь с целью улучшения восприятия задания. Стоит отметить, что 33,33% детей столкнулись с более

серьезными затруднениями и не смогли справиться с заданием в должной мере. Их действия носили хаотичный характер, и они проявляли недостаточный интерес к объяснениям и демонстрациям со стороны взрослых, что свидетельствует о низкой степени вовлеченности в предложенную деятельность. Частичное выполнение заданий происходило исключительно при наличии организующего вмешательства со стороны диагноста. Однако полное отсутствие активности среди обследованных детей не наблюдалось, что указывает на определенный уровень стремления к выполнению задачи, даже в условиях затруднений.

Сформированность установления причинно-следственных и пространственно-временных связей у детей в три года является одним из ключевых аспектов их познавательного развития. Осознание причинно-следственных связей позволяет детям интерпретировать взаимосвязи между действиями и их результатами, что существенно влияет на их поведение и восприятие окружения. В процессе исследования были установлены ключевые показатели, характеризующие уровень развития указанных связей. К ним относятся уровень доступной сложности заданий, соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности изображений и адекватность предоставленного названия. Также рассматривалась логичность и связность самого повествования, что отражает способность ребенка устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные взаимосвязи. Не менее важным аспектом является уровень речевого развития, в частности, способность давать название сложным последовательностям. Это также включало в себя пространственную ориентацию картинок, расставленных ребенком, которая может служить показателем специфики межфункциональной организации мозговых систем. Учитывалась и критичность ребенка к результатам своей деятельности, так как это свидетельствует о его способности к саморефлексии и анализу своего поведения. Результаты анализа представлены на рисунке 5.

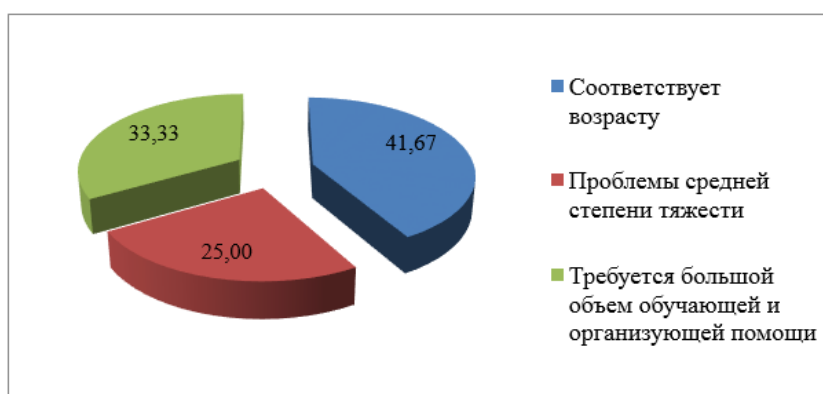


Рис. 5. Распределение долей оценки мыслительной деятельности ребенка, возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, анализа речевого развития

Проведенный анализ данных, представленных на рисунке 5, позволяет заключить, что лишь 41,67% испытуемых не испытывали затруднений или сталкивались с незначительными проблемами в процессе выполнения задания. Важным аспектом является то, что помощь со стороны взрослых, как правило, не была необходима, либо имела стимулирующий характер. Примерно четверть детей (25%) демонстрировали умеренные сложности, справляясь с заданиями, однако в основном опирались на метод проб и ошибок, ограниченно осуществляя свои действия. В таких случаях отмечалась организационная поддержка со стороны диагноста, что способствовало улучшению ситуации. С другой стороны, треть детей (33,33%) не справилась с поставленной задачей, их деятельность отличалась непоследовательностью и недостаточной концентрацией, что отражалось на минимизации внимания к объяснениям и демонстрациям взрослого. Полное выполнение задания такими детьми было возможно только при наличии организационной поддержки со стороны диагноста. Случаев полного невыполнения заданий зарегистрировано не было.

Развитие вербально-логического мышления представляет собой весомый этап в когнитивном развитии ребенка, заключающийся в умении анализировать и рассуждать о предметах и событиях с применением языковых средств. В связи с этим, был выявлен актуальный уровень понятийного развития ребенка с

акцентом на классификационном признаке, который имеет решающее значение на этапе текущего исследования. К числу анализируемых показателей нами отнесены уровень обобщающих операций и понятийного мышления, характерных для «спонтанной» познавательной активности ребенка, где реальным ведущим обобщающим признаком в соответствии с возрастом выступает цвет. Рассматривались характеристики обобщающих операций, включая ситуативную близость и функциональные связи, а также обобщающие определения для групп изображений, таких как «транспорт», «одежда», «мебель» и прочее. Важным показателем являлось наличие латентных выборов, подразумевающих скрытое состояние свойств объектов, а также стратегии деятельности ребенка, определяющие его план действий для достижения конечной цели, включая целенаправленность или хаотичность и характеристику отношения к ошибкам, например, исправляет ли он их или допускает повторение в дальнейшей деятельности. Результаты проведенного анализа можно увидеть на рисунке 6.

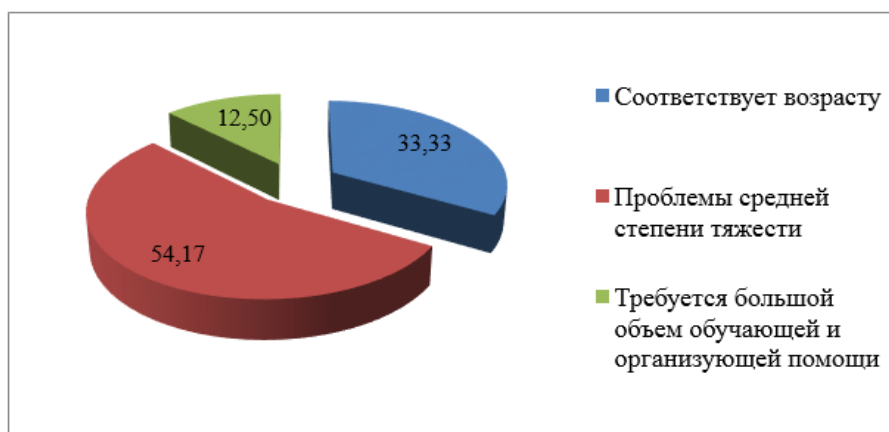


Рис. 6. Распределение долей оценки развития вербально-логического и понятийного мышления ребенка

В результате анализа данных, представленных на рисунке 6, можно заключить, что лишь треть обследованных детей (33,33%) не столкнулась с затруднениями или проявила минимальные сложности в процессе выполнения задания. Их достижения в выполнении задания соответствуют ожидаемому уровню развития для данного возрастного периода. В большинстве случаев помощь взрослых имела лишь стимулирующий характер, что положительно сказывалось на

самооценке детей. Тем не менее, у 54,1 7% детей были отмечены умеренные проблемы при выполнении задания, что выражалось в появлении разного рода ошибок. Вместе с тем, указанные дети применяли метод проб и ошибок, и в данном контексте диагностом осуществлялась как стимулирующая, так и организуемая помощь, что способствовало позитивному разрешению возникающих трудностей. В свою очередь, 12,5% детей не смогли выполнить поставленные задачи. Их деятельность отличалась отсутствием структурированного подхода. Таким детям зачастую не хватало внимания к объяснениям и демонстрациям, предоставленным взрослым. Возможность частичного выполнения задания в таких случаях возникала только благодаря поддержке диагноста, что в ряде случаев позволило перенести алгоритмы действия на сопоставимый материал. Стоит отметить, что случаи полного отсутствия активности среди испытуемых не были зафиксированы.

В заключение проведенного исследования можно выделить следующие характерные особенности формирования психического развития детей трехлетнего возраста. Во-первых, регуляторная база психической активности, выраженная через двигательную регуляцию и элементарные пространственные представления, соответствует возрастным нормам у подавляющего большинства обследуемых. Это свидетельствует о том, что указанные навыки развиваются достаточно адекватно для данного этапа возрастного развития. Во-вторых, у большинства детей наблюдается уровень вербализации пространственно-временных представлений, а также уверенное владение речевыми конструкциями, что также соответствует возрастным критериям. Тем не менее, следует отметить, что в этой категории имеется значительная доля испытуемых, у которых зарегистрированы умеренные проблемы, что свидетельствует о необходимости дополнительного внимания к их речевому развитию. Третьим важным аспектом является то, что лишь половина обследуемых детей демонстрирует уровень мнемической деятельности, соответствующий возрастной норме, в то время как около трети детей не смогли самостоятельно справиться с заданием, что указывает на наличие пробелов в усвоении материала и необходимых

навыков. Наконец, наименее развитыми остаются возможности детей в области установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, а также вербально-логического и понятийного мышления. В итоге, среди исследуемой группы была выявлена категория детей, нуждающихся в дополнительной обучающей и организующей помощи (33,33%), что указывает на целесообразность разработки индивидуализированных программ психолого-педагогической помощи для обеспечения их полноценного психического развития.

Список литературы

1. Азлецкая Е.Н. Модель психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения в более позднем дошкольном возрасте / Е.Н. Азлецкая, Н.В. Волкова, В.М. Смагина // Педагогическая перспектива. – 2023. – №4 (12). – С. 54–65.
2. Ахмедова Ф.Б. Диагностика развития детей третьего года жизни / Ф.Б. Ахмедова, Е.Ф. Архипова // Universum: психология и образование. – 2013. – №1 (1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/284> (дата обращения: 05.02.2025).
3. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России / Т.В. Волосовец // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 4–7.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 160 с.
5. Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст: методическое пособие для практических психологов / Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 176 с. EDN VNDDTF
6. Ермолова Т.В. Дискалькулия детского возраста как системная проблема обучения / Т.В. Ермолова, В.В. Пономарева, Н.Б. Флорова // Современная зарубежная психология. – 2016. – №3. – С. 7–27. DOI 10.17759/jmfp.2016050301. EDN XRNISF

7. Леонтьев А.Н. К теории развития ребенка / А.Н. Леонтьев // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4 (33). – С. 44–48.
8. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2011. – 384 с. EDN QYBCWJ
9. Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: недостаточное развитие: монография / Н.Я. Семаго; ред. М.М. Семаго. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2016. – 290 с. EDN ZGJNXN
10. Смирнова Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учебное пособие для вузов / Е.О. Смирнова. – 2-е изд, пер. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 121 с.
11. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.