

---

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

---

### О рисках нарушений развития в раннем возрасте и их профилактике

**Кузьменко М.Ю.**

*Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики»,  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: [ccprojects@yandex.ru](mailto:ccprojects@yandex.ru)*

**Холодова О.Л.**

*Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Региональная благотворительная  
общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1833-7579>, e-mail: [okhol@yandex.ru](mailto:okhol@yandex.ru)*

**Арбекова О.А.**

*Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики»,  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3628-3981>, e-mail: [invent17151@gmail.com](mailto:invent17151@gmail.com)*

В статье показан зарубежный опыт подхода к созданию условий для развития ребенка раннего возраста, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются факторы развития ребенка раннего возраста, а также риски для развития и их профилактика. На примере успешных практик обсуждается, какие образовательные условия важно создавать для развития малыша, особенно для социального и эмоционального развития в группах детей раннего возраста, включая интеграционные форматы, чтобы способствовать собственной исследовательской активности ребенка, свободной игре и движению, взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Особое внимание уделяется профилактике рисков нарушений развития, особенностям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, роли педагога и его взаимодействию с ребенком в группе — стилю общения, использованию речи, особенностям оказания помощи и сопровождения для поддержки собственной активности ребенка и развития его самостоятельности. Выделены принципиальные тенденции современного подхода к созданию условий в группе для развития детей раннего возраста в зарубежной практике: обеспечение качества взаимодействия, скаффолдинг, создание предметной развивающей среды, синтез достижений разных психолого-педагогических теорий, установка на диалог и сотрудничество с родителями, возможность инклюзии. В аспекте создания условий для детей с ограниченными возможностями здоровья и раннего вмешательства чаще используются индивидуальные, реже — групповые занятия, перспективным является формат интегративных групп с нормотипично развивающимися детьми, при этом важно активное взаимодействие и сотрудничество с родителями.

**Ключевые слова:** ранний возраст, группы для детей раннего возраста, социально-эмоциональное развитие, детско-взрослое взаимодействие, раннее вмешательство, дети с ограниченными возможностями здоровья, риски развития.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее» согласно договору ИС/09-2021 о предоставлении целевого гранта в рамках реализации благотворительной программы «Инклюзивная среда» от «05» октября 2021 г.

**Для цитаты:** Кузьменко М.Ю., Холодова О.Л., Арбекова О.А. О рисках нарушений развития в раннем возрасте и их профилактике [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 4. С. 37—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120404>

## About the Risks of Developmental Disorders in Early Life and Their Prevention

*Maria Yu. Kuzmenko*

*Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics” (CCP) “Special childhood”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: [ccprojects@yandex.ru](mailto:ccprojects@yandex.ru)*

*Olga L. Kholodova*

*Moscow City Pedagogical University (GAOU V MSPU), Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics” (CCP) “Special childhood”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1833-7579>, e-mail: [okhol@yandex.ru](mailto:okhol@yandex.ru)*

*Olga A. Arbekova*

*Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics” (CCP) “Special childhood”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3628-3981>, e-mail: [inventat17151@gmail.com](mailto:inventat17151@gmail.com)*

The article shows the foreign experience of the approach to creating conditions for the development of an early age child, including children with disabilities. The factors of early childhood development, as well as the risks for development and their prevention are considered. Using the example of successful practices, it is discussed what educational conditions are to be created for the development of toddlers, especially for social and emotional development in groups of young children, including integration formats to promote the child’s own research activity, free play and movement, interaction with other children and adults. Special attention is paid to the prevention of the risks of developmental disorders, the peculiarities of working with children with disabilities, the role of the teacher and his/her interaction with the child in the group — the style of communication, the use of speech, the peculiarities of assistance and support to the child’s own activity and the development of his/her selfdependence. The principal trends of the modern approach to creating conditions in the group for the development of young children in foreign practice are highlighted: the importance of the quality of interaction, scaffolding, the creation of a subject-based developing environment, the synthesis of achievements of various psychological and pedagogical theories, the attitude to dialogue and cooperation with parents, the possibility of inclusion. In terms of creating conditions for children with disabilities and early intervention, individual classes are more often used, less frequently group classes, the format of integrative groups with typically developing children is promising, while active interaction and cooperation with parents is important.

**Keywords:** early childhood, toddler group, social-emotional development, child-adult interaction, early intervention, children with disabilities, development risks

**Funding.** The reported study was funded by the Charitable Foundation “Contribution to the Future”, Agreement IS/09-2021 on the provision of a targeted grant within the framework of the implementation of the charity program “Inclusive Environment” dated October 05, 2021.

**For citation:** Kuzmenko M.Yu., Kholodova O.L., Arbekova O.A. About the Risks of Developmental Disorders in Early Life and Their Prevention. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 4, pp. 37—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120404> (In Russ.).

### Актуальность проблемы

Ранний возраст — важный этап в жизни человека, оказывающий влияние на всю его последующую жизнь. Американские исследователи выделяют первые 1000 дней жизни ребенка (от зачатия до двух лет) как очень значимый период быстрого физического, психологического и неврологического созревания [29]. Раннее детство разделяется на младенческий возраст (infant period) — от рождения до года и собственно ранний возраст (toddler period), который включает второй и третий год жизни, когда ребенок начинает ходить [42], и является базой для дальнейшего развития ребенка в разных сферах. Как показывают лонгитюдные исследования, условия, в которых каждый ребенок

развивается согласно своим задаткам и особенностям, повлияют на его социальную и эмоциональную компетентность, когнитивное развитие, успешность социализации и реализации в последующей жизни [22; 32].

### Риски развития и их профилактика

Рискам развития в раннем возрасте и их профилактике посвящены многие научные работы. При этом причины рисков достаточно разнообразны: факторы наследственности взаимодействуют с факторами среды, понимаемыми в широком смысле. В обзоре Изетт и др. в качестве внешних рисков социальной ситуации выделяют стрессоры окружения разного мас-

штаба — от катастроф и войн до социально-материального положения семьи и статуса родителя [25]. Особое внимание уделяется отношениям ребенка и родителей (особенности воспитания, привязанности, опыт травмы в семье и т. д.), психологическому состоянию родителей (депрессия и т. д.) [24; 25]. Исследования показывают, что развитие ребенка определяется качеством среды в широком смысле, предоставленной родителями или опекунами.

Риски ребенка — проблемы физического здоровья, особенности темперамента, неблагополучные и ненадежные типы привязанности. Риски семьи: гиперконтролирующие или гиперопекающие действия родителей; недостаток теплого отношения, а также жесткая дисциплина; проблемы со здоровьем или стресс у родителей; наркотическая зависимость членов семьи; жестокость; низкий уровень образования; конфликт или развод родителей; послеродовая депрессия матери.

Неблагоприятные факторы помещают ребенка в группу риска по ментальным нарушениям, приводят к трудностям в эмоциональном и когнитивном развитии, особенно если под воздействием одного из этих факторов ухаживающий за ним член семьи становится менее эмоционально доступен [25]. Таким образом, помимо нивелирования неблагоприятных факторов в качестве важного условия для раннего развития ребенка выделяют безопасную привязанность к родителю (ухаживающему взрослому). Теория привязанности Боулби [1] показала, что отношения между ребенком и значимым взрослым существенно влияют на развитие у ребенка способности к эмоциональной регуляции и умения управлять своим поведением.

В своем обзоре Изетт и коллеги резюмируют, что безопасная и надежная привязанность является защитным фактором ментального здоровья малыша и создает мощную базу последующему развитию резильентности, адаптивности и уверенности ребенка и снижает риск психопатологии [25].

Также безопасная привязанность к родителям и навык успешного решения проблем улучшают отношения ребенка со сверстниками и укрепляют длительность дружбы, у таких детей могут быть лучше отношения с сиблингами, более адекватная самооценка [25].

### Раннее вмешательство

Раннее вмешательство — это принципы работы с детьми с рисками и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в раннем возрасте; и на практике может использоваться любой подход, который поможет предотвратить нарушения у ребенка и простимулировать его когнитивное, поведенческое, эмоциональное, социальное и физическое развитие от рождения до 3 лет [25]. Программы включают поддержку родителей и опекунов, помогают создать отзывчивые теплые и безопасные отношения и обнаружить эмоциональные проблемы до того, как их станет трудно корректировать.

Программа раннего вмешательства в США работает с 1986 г., и в нее по закону попадает каждый ребенок раннего возраста, если он или его родители идентифицируются как относящиеся к группе риска или у ребенка уже видны проблемы, угрожающие развитию.

За последние десять лет разработано несколько программ раннего вмешательства (РВ), как универсальных, так и специально разработанных для районов повышенного риска низкого социального и эмоционального развития детей. Важными принципами являются: увеличение потенциала родителей и поддержка их в целях предоставления оптимальных возможностей для развития ребенка; вписывание стратегий РВ в жизнь семьи для облегчения ухода за ребенком без излишнего умножения услуг; постоянное партнерство и диалог между специалистами и семьей для развития, применения, мониторинга и адаптации методов работы; междисциплинарный подход с учетом особенностей семьи: ее сильных сторон, приоритетов, ресурсов, привычек и активностей; опора на лучшие исследования и практики, а также на законы и правила; периодический мониторинг результатов вмешательства при проведении обследований и обсуждений со всеми членами команды; высокий стандарт обучения и сертификации сотрудников; формулировка целей индивидуального плана помощи семье (IFSP) — семейно-ориентированных, культурно-релевантных, функциональных и измеримых [26].

В рамках программы помощь оказывается в основном в индивидуальном формате.

### Создание благоприятных условий для развития ребенка раннего возраста

Основываясь на важных потребностях возраста, можно выделить принципы благоприятных условий для развития и предотвратить риски. По Э. Эриксону [9], до года ребенок общается большую часть времени с одним родителем (чаще всего матерью), и качество этого взаимодействия влияет на то, насколько ребенок будет проявлять доверие к миру. В результате в благоприятных условиях у него начинает проявляться энергия и жизненная радость. В возрасте до 3 лет ребенку важны близкие взрослые, общение с которыми развивает его самостоятельность (в качестве негативного последствия ребенок больше испытывает стыд и сомнения). Важно, что в благоприятных условиях у ребенка к концу раннего возраста появляется независимость. Помимо базовых физиологических потребностей отмечают важность для ребенка эмоциональной безопасности (потребность в привязанности) [1]; чувственного опыта, исследовательской активности, личной эффективности (связанной с признанием другими), а также удовлетворения потребности избежать неприятного, по К. Бришу (2018) [2].

Важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка при планировании занятий.

Качество и характер взаимодействия взрослого с ребенком выступает на первый план, все большее звучание получает принцип скаффолдинга. Брунер с коллегами, основываясь на работах Л. Выготского [3], ввели понятие скаффолдинга (от авт. — как «угасающая» помощь взрослого в зоне ближайшего развития, по Л. Выготскому), когда взрослый, создавая «подмости», не прибегает к директивным указаниям на то, что и как ребенку делать, а лишь создает среду/условия для того, чтобы ребенок «как бы сам» делал открытия и осваивал необходимые знания и навыки [41]. Все больше программ опираются на реализацию принципа скаффолдинга в игре и коммуникации с детьми [11; 31]. На первом году дети общаются невербально, и это приносит им удовольствие; на втором году ребенок все больше ориентируется на других детей и пребывание с детьми важно для его развития, хотя пока еще не хватает средств для общения, но с чутким педагогом, который зарождаёт чувство «мы» во всей группе, разделяя дела и чувства, играя вместе, по Э. Сингер и Д. Хаан [31], помогает маленьким детям чувствовать себя как дома в группе, включаться в ее ритм и правила. В детско-родительской группе родитель получает поддержку педагога, а также становится более уверенным за счет овладения различными навыками, играми, знаниями, например о том, как правильно позиционировать ребенка, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на контакте между родителем и ребенком [2; 5].

В своем исследовании Тест [34] делает вывод о том, что социальная поддержка при создании педагогических опор — скаффолдинга, оказываемая взрослым — квалифицированным партнером по общению способствует социальному развитию и коммуникации маленьких детей.

Основываясь на данном понимании детских потребностей и принципах взаимодействия, проанализируем создающиеся в образовательных средах условия, которые могут помочь развитию ребенка и снизить возможные риски развития.

### Первый опыт социализации

В раннем возрасте особенно ярко проявляются трудности адаптации, поскольку ребенок первый раз попадает в незнакомую образовательную среду вне дома. Изучаются особенности адаптации детей к группам и возможности помощи, которую может оказать взрослый. Важно отметить, что во время адаптации могут быть диагностированы риски и особенности развития. Если в группе созданы благоприятные условия для поддержки развития, это позволяет лучше увидеть детей с рисками и особенностями.

Исследование Катарины ван Трийп и др. [36] посвящено особенностям адаптации ребенка раннего возраста в группе и помогающим стратегиям педагогов. Авторы обследовали 1561 норвежского ребенка в возрасте от 1 до 3 лет; наблюдали, насколько хорошо они

адаптируются к группе, можно ли им помочь и какая помощь педагога здесь возможна. В ходе исследования родители и педагоги заполняли опросники об особенностях темперамента детей (застенчивость, эмоциональность, общительность и активность). Исследование, во-первых, показало, что существует зависимость между темпераментом ребенка и его адаптацией к группе. Дети менее застенчивые, более социальные и активные, похоже, чувствуют себя в группе лучше, чем остальные. Они легче приспосабливаются к новой ситуации, более открыты другим детям и полны энергии. Тем не менее, педагоги не должны выпускать их из поля зрения, потому что и у них случаются периоды упадка сил.

Во-вторых, согласно исследованию, педагоги должны быть внимательны к каждому ребенку и модифицировать среду соответственно его темпераменту, а не наоборот. Застенчивым и более эмоциональным детям, возможно, нужно больше поддержки в начале года, чтобы они могли почувствовать себя уверенно и безопасно. Исследование показало, что и на застенчивых, и на активных детей влияют их отношения с педагогами. Застенчивые дети восприимчивы к атмосфере организации и стилям взаимодействия других людей, поэтому педагоги должны быть осторожны, чтобы не вызвать у них дискомфорт, так как эти дети не всегда готовы общаться. Взаимодействуя с активными детьми, педагоги должны стараться минимизировать конфликты, а малоактивным детям нужно больше индивидуальной поддержки.

### Эмоциональное и социальное развитие

В раннем возрасте происходит развитие двух важных для дальнейшей социализации сфер — эмоциональной и социальной. Эмоциональное развитие — это, по словам Йейтс и др., процесс становления способности «устанавливать близкие и безопасные отношения со взрослыми и ровесниками; испытывать, регулировать и выражать эмоции социально и культурно приемлемым способом, исследовать среду и учиться — все это в контексте семьи, сообщества и культуры» [22, с. 875].

Для того чтобы ребенок был успешен, социализируясь в группе детского сада, а потом и школе, нужен хороший уровень навыков взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций, которые начинают развиваться в раннем возрасте. Западные исследователи называют это социальной компетентностью.

Дж. Мюррей и И. Палаиологоу в своем обзоре исследований эмоционального развития детей раннего возраста [22] пишут, что то, насколько хорошо сложится жизнь ребенка, зависит от баланса между когнитивными, социальными и эмоциональными навыками, освоенными в детстве. Автор, вводя понятие эмоциональной компетентности — необходимого навыка и для учебы в школе, и для дальнейшей взрослой жизни,

подчеркивает, что в раннем детстве необходимо равновесие между вниманием к академическим достижениям (чтение, счет) и эмоциональным капиталом детей.

Лонгитюдное исследование Л. Фрогнер [32] показало, что низкий уровень социальной компетентности в раннем возрасте увеличивает риск школьной неуспешности, в то время как дети с высоким уровнем социальной компетентности более успешны в школе. Ученые регулярно обследовали 2121 шведского ребенка в возрасте от 3 до 5 лет в течение двух лет.

Авторы исследования выделили 4 категории детей: дети со стабильно высоким уровнем социальных навыков; дети со стабильно низким уровнем социальных навыков; дети, чей уровень социальных умений растет; дети, чей уровень социальных навыков падает. Они также предположили, что девочки более социально компетентны, чем мальчики.

Исследование показало, что для формирования школьных навыков оказывается критически важно то, насколько правильно действуют родители с детьми раннего возраста. Поддержка независимости, уместная помощь в интеграции в группу сверстников способствуют развитию саморегуляции и успешной социальной адаптации.

Л. Фрогнер и др. [32] изучили влияние на социальную успешность следующих факторов: эмоциональная холодность, позитивное родительство, благосостояние родителей, хорошие отношения между родителями и учителем и то, насколько ребенок любит свой детский сад. Исследование показало, что высокий, низкий и растущий уровни социальных навыков в раннем возрасте предсказывают соответственно будущую школьную успешность или неуспешность детей, в то время как падающий уровень социальных навыков ребенка в раннем возрасте увеличивает риск школьной неуспешности в будущем. Авторы доказали, что на будущую школьную успешность ребенка влияют как индивидуальные особенности (эмоциональные, поведенческие нарушения, нарушения развития и трудности взаимодействия в группе), так и семейные факторы.

### **Движение и физическая активность**

Для успешного развития ребенка раннего возраста необходима двигательная активность. Развитие общей моторики в раннем детстве оказывает серьезнейшее влияние на общее развитие ребенка. Установлено, что в первый год жизни задержка развития чаще всего наблюдается в моторной сфере ребенка, а задержка моторного развития до года тормозит общее развитие ребенка, зачастую проявляясь в задержке коммуникативных и когнитивных навыков [24]. Исследование Э. Пакаринен и др. [35] показало, что существует связь между склонностью ребенка к активным играм в ран-

нем возрасте и его неврологическим развитием. В исследовании участвовали 717 детей в возрасте 2,5—3 лет. Исследование включало опрос родителей, изучение медицинских карт детей, наблюдение за игрой и батарею тестов, охватывающую основные стороны развития ребенка. У детей, избегавших активных игр в группе дневного пребывания, тесты показали задержку развития общей моторики, слухового восприятия и навыков самообслуживания.

Использование гаджетов ограничивает физическую активность и, как следствие, мешает эмоциональному и социальному развитию детей раннего возраста. Так, Карсон и Кузик в 2017 году [12] обследовали 149 детей раннего возраста (12—35 месяцев) с точки зрения низкой двигательной активности и времени, проведенного у экрана. Исследователи опросили родителей (анкета) и на семь дней надели на детей наручные акселерометры (датчики ускорения), которые показали, сколько времени в течение дня каждый ребенок двигался. Выяснилось, что дети раннего возраста проводят каждый день у экранов от 27 до 53 минут. Особенно много времени были заняты гаджетами девочки, дети из малообеспеченных семей, дети, получающие мало внимания родителей и дети из малых этнических групп. Дети в группах дневного пребывания проводили у экранов меньше времени, чем «домашние» дети.

Для предотвращения детской тучности европейская и американская национальная нормативная документация предписывает 12-месячным детям не менее 90 минут в день структурированной и неструктурированной физической активности, а британская и австралийская — 180 минут в день [21; 38].

На основе исследований разрабатываются программы, включающие в режим дня игру на природе (программа Natural play<sup>1</sup> работает в Квинсленде с 2017 г.).

### **Развитие игры**

Многие исследователи уделяют внимание изучению влияния игры на последующее когнитивное развитие ребенка, развитие саморегуляции и социально-эмоциональных компетенций, а также на когнитивное развитие ребенка.

Ф. Чен и М. Флер подчеркивают важность игры взрослого (родителя) с ребенком раннего возраста, при том, что игра понимается последователями теории Л. Выготского как зона ближайшего развития для эмоциональной сферы ребенка и саморегуляции [8]. Также в зарубежных работах используется термин «playfulness» [23] — способность взрослого действовать спонтанно, гибко и творчески в различных ситуациях с детьми. В процессе игры важна эмоциональная грамотность взрослого и уровень родительско-детской близости. Согласно результатам опроса 137 родителей детей от 2

<sup>1</sup> <https://natureplayqld.org.au>

до 8 лет, игра с ребенком способствует эмоциональному благополучию детей. Исследователи делают акцент на особенностях включения взрослого в игру, игре детей между собой в группе [31].

Элин Рейкерас [27] изучала влияние игры на последующее развитие математических способностей у детей. Автор обследовала 1088 детей каждые 3 месяца, начиная с 2,5 лет, в Норвежском институте раннего детства, сфокусировавшись на таких видах игры, как предметная, конструктивная, совместная и сюжетно-ролевая, и на таких навыках, как: умение играть рядом, но по отдельности, умение соблюдать очередность и играть по правилам.

Были исследованы следующие математические представления: знание сенсорных эталонов, математическая речь, умение соотносить, классифицировать, пересчет, счет до 5 и логическое мышление. Исследователи разделили детей на 3 группы по уровню развития игры, и оказалось, что дети с высоким уровнем игровых навыков показывают высокие способности к математике, дети со средним — средние, а у детей с низким уровнем развития игры — слабые математические способности.

### Развитие коммуникации и речи

В возрасте 1 года происходит бурное развитие речи, «запуская» новый уровень социального и когнитивного развития ребенка, а трудности в развитии речи в этом возрасте более всего беспокоят родителей, которые обращаются за помощью к специалистам. Согласно современным исследованиям, для развития речи важно качество взаимодействия со взрослым. Зарубежные последователи Л.С. Выготского, в их числе Майкл Томаселло и другие [39], опираются на идеи культурно-исторической теории: овладение речью помогает ребенку в раннем возрасте входить в общество других людей, развитию социальной и эмоциональной сферы, самосознания и саморегуляции [3]. Ведь впоследствии овладение языком позволяет детям преодолевать импульсивные действия и лучше контролировать свое поведение. С другой стороны, ранние низкие коммуникативные навыки тормозят развитие речи, что приводит к комплексу проблем поведения и к социальной некомпетентности.

Продолжая идеи культурно-исторической психологии об интерпсихической форме высших психических функций, М. Томаселло подчеркивает [6], что именно совместное объединенное внимание/joint attention (когда человек смотрит на другого человека, указывает на объект взглядом/жестом, а затем возвращает свой взгляд человеку, и намерение по отношению к этому объекту становится совместным) становится предиктором развития не только речи, но и средств взаимодействия и всех психических функций. Ведь развивающаяся чувствительность к вниманию другого, а потом и побуждение к совместному вниманию, возможность

понимать намерения другого в дальнейшем помогают распознавать действия, состояния и эмоции других. Исследования Скайфе и Брунера показали, что к 1 году дети могут обратить внимание на объект внимания значимого взрослого [28], а у детей с ОВЗ, например с расстройствами аутистического спектра, это вызывает трудности [20].

Помимо изучения коммуникаций диады «взрослый—ребенок», объектом исследования становятся общение ребенка раннего возраста со старшими детьми (братьями и сестрами), сверстниками (peers communication) и предметами среды; при этом выявляются особенности активности и компетентности самих малышей [34]. В исследовании анализировались особенности взаимодействия детей ( $n = 22$ ) в возрасте от 16 до 28 месяцев с педагогами, сверстниками и предметами среды в пяти различных центрах дневного ухода во время свободной игры. За каждым ребенком наблюдали три 10-минутных периода в течение 45-минутного сеанса; в фокусе было интерактивное поведение, коммуникация и общая активность. Интерактивное поведение включало в себя озвучивание, взгляд, совместное обращение, зрительный контакт, улыбку, движение навстречу, прикосновение, поворот в сторону. Оказалось, что малыши смотрели на предметы и прикасались к ним чаще, чем к людям, с которыми они взаимодействовали; при этом на сверстников дети обращали внимание чаще, чем на педагогов. Педагоги для общения больше использовали речь, а сверстники-малыши — движение навстречу при взгляде на них. Число взаимодействий со сверстниками, согласно исследованию, увеличивается в возрасте 2 лет, при этом вокализация и начальные формы речи по-прежнему используются малышами чаще всего с более квалифицированным партнером по общению — взрослым. И в то же время общение со сверстниками является развивающей средой для развития коммуникации и речи, поскольку между детьми создается много возможностей коммуникации не только речевыми средствами.

Особенности использования речи взрослыми в разговоре с детьми раннего возраста — разнообразие речи, ее понятность и уместность в ситуации — также становятся важным условием для развития коммуникации и речи. Исследователи выделяют даже термин «речевое неравенство» — оно может составлять 30 тысяч слов, если ребенок воспитывается в неблагоприятной речевой среде [14]. Результаты показывают, что условия для изучения языка малышами очень важны. Исследование Хансен и Брокхузен [17] было посвящено изучению взаимосвязи между качеством языковой среды в группах по уходу за детьми младшего возраста и развитием словарного запаса детей в возрасте от 3 до 5 лет. Участниками были 1131 ребенок из 206 групп малышей из 93 центров Норвегии, исследуемые в младшем возрасте с помощью шкалы ITERS-R и затем в 5 лет. Многоуровневый анализ показал, что качество среды изучения языка в группах для малышей

было связано с вербальными способностями детей в возрасте 5 лет. Отзывчивость педагогов, создание условий для бесед с детьми и облегчения общения — все это способствует развитию речи и словарного запаса у детей. Исследователи указывают на важность богатой и разнообразной среды для изучения языка в первые годы жизни.

Важно, чтобы слова, которые используют взрослые, были прямым ответом на жесты ребенка и его взаимодействие с предметами [11]. Использование интерактивных игрушек, прослушивание разговоров взрослых, радио- или телепередач, где речь не является средством взаимодействия, существенно уступает общению лицом к лицу, ведь необходима речь, которая отвечает на специфические вокализации конкретного ребенка. Также Бодрова (Bodrova) и Леонг предлагают игры, в которых взрослый и ребенок по очереди говорят друг другу, что делать, а затем выполняют это, например, строить башню по очереди, когда взрослый говорит: «Ты берешь блок», — и ребенок берет блок; затем ребенок говорит: «Ты берешь кубик», — и взрослый берет. В таких играх речь (как «самокоманда») помогает развитию саморегуляции [11].

В последнее время становится актуальным проводить исследования влияния гаджетов на развитие речи детей.

В исследовании 193 британских малышей в возрасте от 2 до 3 лет [30] было показано, что большая продолжительность времени, проведенного ребенком в возрасте 2—3 лет за экраном, отрицательно связана с развитием регуляторных исполнительных функций и оказывает влияние на общее развитие, включая вербальные способности.

Таким образом, именно качество взаимодействия взрослого и ребенка выходит на первый план, и этому посвящается много исследований, обсуждаются последствия разных условий для развития детей раннего возраста.

### Программы развития для детей раннего возраста

Ребенок раннего возраста может воспитываться дома или социализироваться в группе дневного пребывания. В США и странах западной Европы существуют программы как групповых (РЕКИР, Денверская, Вальдорфская, Реджио Эмилио), так и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста (чаще программы раннего вмешательства), а также программы поддержки семьи.

В обзоре Х. Алджабрин сравнивается эффективность основных методов «понимающей» педагогики, используемые в Европе и в США — Монтессори, Вальдорфской педагогики и Реджио Эмилио [10]. Программа каждой из этих трех моделей строится на использовании природных материалов и специально организованной среды, комплексном развитии ребенка, внимании к социальным компетенциям детей, например умению мирно разрешать конфликты.

В каждой программе возможна интеграция детей с рисками развития и ОВЗ.

**Система Монтессори.** Если раньше систематические занятия по этой системе начинались с детьми в 2,5—4 лет (сама Мария Монтессори начинала с 4 лет), т. е. в самом конце раннего возраста, а до этого возраста родителям предлагали просто покупать ребенку соответствующие игрушки [10], то в настоящее время программа работает и с детьми раннего возраста, включая детей с ОВЗ. Интересно, что в этой программе принципом является поддержка детской автономии, а не солирующая функция педагога (здесь педагог на вторых, после ребенка и его взаимодействия с подготовленной средой, ролях). По М. Монтессори, с 3 до 6 лет деятельность по самостроительству является доминантной и детям не требуется общение со сверстниками [7]. Среда — как третий педагог; экспериментирование, много сенсорных материалов для «обучения чувств (ощущений)», возможности для движения являются важными отличительными признаками программы [4].

**Вальдорфская система** в центр образовательного процесса ставит свободу ребенка и его целостное развитие. Учитель направляет усилия ребенка, помогает организовать себя. Самая мощная характеристика ребенка в Вальдорфской системе обучения — образ свободно развивающегося человека. Цель Вальдорфской системы — развитие личной свободы до ее максимального потенциала.

В группе детей раннего возраста этот принцип реализуется как обучение через деятельность. В раннем возрасте вальдорфская система предлагает учиться через «истории, песни, качественные материалы и поведение, достойное подражания, чтобы стимулировать физический рост, развитие речи и любопытство, таким образом выстраивая прочный фундамент для дальнейшего развития мышления и воображения» [10, с. 343]. Один из основных методов — творчество с натуральными материалами с целью развить духовную восприимчивость детей, их осознание окружающего мира. В типичном вальдорфском классе работают два учителя, которые сами учатся у учеников и коллег.

В Италии, США и других странах активно используется подход **Реджио Эмилио**, построенный на поддержке исследовательской активности ребенка, уважении к ребенку и использовании среды как активной развивающей силы. Три приоритета подхода Реджио — права ребенка, учитель как профессиональный исследователь и участие общества в обучении ребенка.

Принципы педагогической системы Реджио:

1. вера в то, что ребенок обладает большим потенциалом и способностями к учебе;
2. внимание к красоте и эстетике;
3. использование наблюдений педагогов для улучшения работы и программы;
4. создание тщательно продуманной педагогической среды, того, что называется «среда — третий учитель».

В центре подхода — отношения и связи между действующими лицами — учениками, учителями, родите-

лями, а также ребенком и материалами, природой, идеями и делами [33].

По словам автора, в Реджио нет как таковой четкой программы — расписание игр, занятий, перемен и дел — гибкое [10]. Ученики свободны в выборе занятий, так они учатся делать выбор исходя из своих интересов и доступных возможностей.

Согласно выводу Х. Алджабрин [10], в описанных методиках много общего, все три предлагают нетрадиционные возможности для педагогов, все были созданы как альтернатива старым моделям раннего обучения и начинались с сильного лидера и оставались популярными долгие годы. Подходы отличаются по характеру диалога между педагогами и детьми. Взрослый в группе Монтессори скорее наблюдатель, тогда как в группе Реджио больше обсуждает с детьми происходящее, а вальдорфские педагоги активны в обсуждениях и рассказывании историй, но очень ограниченно вмешиваются, когда ребенок занят своим делом. В системе Монтессори наименее приветствуется игра и спонтанное общение со сверстниками. Для системы Реджио характерен упор на общение с родителями, партнерские отношения.

Все вышеперечисленные программы открыты к включению детей с ОВЗ в группы на основе инклюзии.

**Денверская модель «Ранний старт»** — одна из немногих программ работы с особыми детьми раннего возраста, активно используемая в разных странах (США и др.). Это программа работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС) от 12 до 48 месяцев, в основном в форме индивидуальных занятий, однако в Австралии есть опыт проведения групп с детьми с ОВЗ. Обучение строится на интересах ребенка и отношениях с учителем. Основу методики составляют стратегии, которые трансформируют практически любые повседневные дела, процедуры и режимные моменты в эффективные техники игрового взаимодействия, общения и обучения. Метаанализ Фуллер с коллегами [37], описывающий 12 исследований, в которых приняли участие 640 аутичных детей в возрасте до 6 лет, показал, что программа Денверской модели «Ранний старт» эффективна для когнитивного и речевого развития детей с РАС.

### Поддержка участия семьи

Развитие ребенка раннего возраста неразрывно связано с жизнью семьи, поэтому существует множество программ поддержки матерей и семьи в целом. Е. Изеттс соавторами описали и проанализировали 27 таких программ, работающих в США [25]. Исследователи сходятся на том, что программы поддержки психического здоровья и благополучия родителей, а также их отношений друг с другом и с ребен-

ком позитивно влияют на психическое здоровье ребенка. В программы включаются совместные активности с родителями (например, программа Early Literacy<sup>2</sup> — чтение детям и раннее обучения чтению), поддерживаются идеи о позитивном родительстве [32].

Не менее важна и социальная поддержка. Проведенные исследования 1725 корейских семей с детьми до 3 лет показали ее эффективность: улучшается психологическое благополучие матери и семьи в целом, и это приводит к значительному повышению качества домашней образовательной среды, что, в свою очередь, положительно влияет на развитие языковых навыков у детей [13]. Авторы делают вывод о важности деликатных мер ранней социальной поддержки семей.

Таким образом, все больше программ для детей раннего возраста становятся семейно ориентированными, когда важно установить уважительный диалог с семьей, создать условия для активного участия родителей в образовательном процессе.

Отдельно стоит отметить формат детско-родительских групп: программу для детей первого года жизни и их родителей РЕКИР [5] и подход к развитию детей раннего возраста, разработанный доктором-педиатром Эмми Пиклер, позже адаптированный педагогом и исследователем в сфере раннего возраста Магдой Гербер [16]. В данных группах помимо целей, направленных на развитие собственно ребенка, оказывается поддержка родителям в нормализации с детско-родительских отношений. В результате создаются уникальные условия для бережной социализации: детско-родительские группы способствуют профилактике нарушений привязанности, улучшению отношений в диаде «ребенок—взрослый»; повышается компетентность и уверенность родителей; происходит постепенная адаптация ребенка к новым условиям в темпе, индивидуальном для ребенка; педагог помогает усваивать социальные модели. Также вызывает интерес программа SAFE К. Бриша [2], которая помогает подготовиться к рождению ребенка, но не через обучение родителей навыкам физического ухода, а благодаря повышению родительской компетентности в психологических вопросах — как создавать условия, необходимые для формирования прочных эмоциональных связей, для формирования надежной привязанности.

### Интеграция детей раннего возраста с рисками развития и ОВЗ в группы: особенности сопровождения и оказания помощи в социальном контексте

Наравне с формами раннего вмешательства существуют интегративные группы, когда дети с рисками и ОВЗ включаются в группу нормотипично развиваю-

<sup>2</sup> <https://www.getreadytoread.org/early-learning-childhood-basics/early-literacy>



щихся детей. Создание условий для проявления самостоятельности, как необходимого качества для развития детей 2—3 лет, становится тем более актуальной проблемой для детей с рисками развития и ОВЗ. В какой момент необходимо взаимодействовать с ребенком или оказывать ему помощь, а когда стоит подождать, чтобы дать ребенку возможность самому справиться с поставленной задачей? Где лежат границы развивающей помощи? Так, Д. Травик-Смит и Т. Джургот определили различные виды игровой поддержки, необходимой детям и оказываемой педагогами: директивная поддержка, недирективная, наблюдение и отсутствие взаимодействия [40]. Авторы показали, что если педагоги реагировали на происходящее в детской игре поведением, соответствующим уровню необходимой поддержки, это чаще приводило к автономной последующей игре ребенка, чем несоответствующие взаимодействия.

Так, В. Харпер и К. МакКласки говорят о важности планирования: следует ли, когда и в каких контекстах вмешиваться в развитие социальных навыков детей в целом, а также способствовать полной социальной интеграции детей, в частности с инвалидностью [19]. В своем исследовании свободной игры 24 детей в возрасте 3—4 лет (половина участников — с нарушениями в развитии) они показали, что взрослые с большей вероятностью, чем ожидалось, инициируют взаимодействие с ребенком, когда он в одиночестве, и с меньшей вероятностью делают это, когда ребенок взаимодействует со сверстником. Если взрослый инициировал общение с ребенком, тот с большей вероятностью продолжал взаимодействие со взрослым, а не с другими детьми. Таким образом, было показано, что некоторые виды взаимодействия со взрослыми могут мешать общению со сверстниками.

В другом исследовании наблюдали за свободной игрой в интегративных группах с нормотипично развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями [15]. Оказалось, что учителя более директивно помогали в познавательной игре детям с ограниченными возможностями, чем обычно развивающимся детям, несмотря на то сходство, которое дети демонстрировали в этих играх. Педагоги гораздо чаще поддерживали когнитивные аспекты игры, чем ее социальные аспекты, — эта закономерность, наблюдалась в обеих группах, несмотря на убеждение педагогов в том, что дети с ограниченными возможностями отстают от своих обычно развивающихся сверстников в приобретении социальных навыков. Крайне низкий уровень поддержки социальной игры, которую получали дети с ОВЗ раннего возраста в этом исследовании, Нэнси Файл объясняет тем, что от детей неявно ожидают, что они «подхватят» социальные навыки самостоятельно, т. е. надежды возлагаются на врожденную природу ребенка. Риск заключается в том, что дети с сильными социальными навыками преуспеют в установлении взаимных отношений со сверстниками, в результате чего дети с более слабыми социальными навыками

будут все чаще оказываться изолированными от круга сверстников.

Качественное взаимодействие и применение скаффолдинга помогает создать педагогические опоры для развития социальных навыков у малышей, которым сложно вступать в контакт со сверстниками самостоятельно (застенчивым, замкнутым), а также детям с ограниченными возможностями в сфере коммуникации. Так, в пособии для педагогов в Австралии и Новой Зеландии предлагается создавать следующие опоры [18]: структурировать занятия и повседневные дела так, чтобы предоставить детям максимальные возможности для взаимодействия и игры в сотрудничестве; быть примером в использовании социальных навыков для детей; обучать детей социальным умениям понятным образом. (Например, «объясните детям, как важно ждать наступления хорошего момента, чтобы поймать чье-то внимание, чтобы начать взаимодействие с улыбки, глазного контакта, через то, чтобы начать играть рядом и передавать друг другу предметы, необходимые для игры»). Важно поощрять детей, когда они используют социальные навыки, укрепляя их идентичность как добрых, заботящихся и помогающих другим людей. Поддерживать речевые способности детей, такие как способность выражать свои взгляды и предпочтения, слушать и понимать мнение других детей, вести переговоры, что относится обычно к более высоким способностям в ряду социальных компетенций. Таким же образом, поддержка способности к эмоциональной регуляции помогает детям справляться с состоянием фрустрации, а также проявлять гибкость, что приводит к более успешному взаимодействию со сверстниками. Дружбу между детьми и игру в сотрудничестве педагоги могут поддерживать следующим образом: помимо создания условий для социального взаимодействия, поощрять в процессе совместной игры детей использование социальных навыков; «внимательно наблюдать и замечать даже небольшие признаки интереса ребенка к игре другого; помогать детям понимать социальное поведение других; побуждать детей проявлять эмпатию, доброту в отношениях между старшими и младшими; поддерживать разнообразие и сложность в игре» [18].

Для детей с рисками ОВЗ так же, как и для нормотипично развивающихся детей, важно качество взаимодействия педагога с детьми, при этом исследователи предлагают обратить особое внимание на условия для включения таких детей в группу, на особенности оказания им помощи.

## Выводы

1. Дети раннего возраста переживают крайне интенсивный период физического, психического и неврологического развития и одновременно подвержены влиянию большого количества факторов, как благоприятно

ятных, так и негативных; важно выявлять риски развития на раннем этапе.

2. От качества развития ребенка в возрасте до трех лет зависит успешность и легкость его адаптации к следующим ступеням социализации: насколько хорошо он будет чувствовать себя в группе детского сада и школе, успешно общаться и учиться новому. Для поддержки развития ребенка важно учитывать особые потребности возраста — поддерживать самостоятельность и активность ребенка в сенсомоторной, эмоциональной и социальной сфере, развитие речи и игры.

3. Для детей раннего возраста с риском развития и ОВЗ существуют возможности как индивидуальных занятий в рамках раннего вмешательства, так и интегративных групп разной направленности и состава.

4. Группы для детей раннего возраста являются средой для успешной начальной социализации, когда происходит постепенная адаптация ребенка к новым условиям, в темпе, соответствующем каждому ребенку; при этом важна компетентность педагога, который обеспечивает каждому ребенку в группе индивидуальное внимание и помогает детям усвоить социальные модели. Есть также детско-родительский формат групп, направленный на профилактику нарушений привязанности, улучшение отношений в диаде «ребенок—взрослый», повышение компетентности и уверенности родителя.

5. Важными условиями для развития ребенка выступают отношения со взрослым — авторы научных публикаций говорят о необходимости продуктивного взаимодействия взрослого с ребенком, заостряя внимание на эмоциональной безопасности такого взаимо-

действия и чуткости взрослого. Речь помогает ребенку ориентироваться в окружающем мире предметов и отношений с людьми, с собой. В диалоге необходимы индивидуальный подход и понимание интересов и потребностей детей, при этом важно соблюдать баланс поддержки развития и обучения ребенка, создавать условия для развития самостоятельности к концу раннего возраста. Развитие и поддержка совместного объединенного внимания и применение скаффолдинга становятся все более актуальными в образовательной практике с детьми раннего возраста, включая детей с рисками развития и с ОВЗ.

6. Во многих образовательных программах большое внимание уделяется специально организованной развивающей среде — детям должны быть доступны материалы для экспериментирования и игры, предметы с разной поверхностью для «обучения чувств» (Монтессори), разнообразные, в том числе, природные материалы для возможности выразить себя в рисовании и лепке, пении и танце и др. в концепции так называемых 100 языков детей (Реджио).

7. Главные помощники ребенка в его развитии — родители, поэтому все больше образовательных программ для детей раннего возраста приобретают семейно-ориентированный характер. Развитие ребенка раннего возраста зависит от состояния матери и физического и психического благосостояния семьи, поэтому в программу помощи ребенку нужно включать помощь семье. Необходимо разрабатывать программы повышения родительской компетентности и создавать условия для включения родителей в жизнь групп в качестве партнеров.

## Литература

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Бриш К.Х. Биндунг-психотерапия: младенчество и ранний возраст. М.: Теревинф, 2018. 204 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Д'Эсклеб С., Д'Эсклеб Н. Монтессори. 150 занятий с малышом дома. М.: Бомбора, 2018. 320 с.
5. Полински Л. РЕКiP: игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни. М.: Теревинф, 2020. 224 с.
6. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 323 с.
7. Хилтунен Е. Уроки на корточках: книга о воспитании детей в духе педагогики Марии Монтессори. М.: Генезис, 2006. 231 с.
8. Чен Ф., Флер М. Культурно-историческое представление об использовании игры в качестве инструмента поддержки эмоционального развития детей в повседневной семейной жизни [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 9(81). С. 58—69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30631930> (дата обращения: 07.11.2023).
9. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.
10. Aljabreen H. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education // International Journal of Early Childhood. 2020. Vol. 2. № 3. P. 337—353. DOI:10.1007/s13158-020-00277-1
11. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education // Approaches to Early Childhood Education / Eds. J.L. Roopnarine, J. Jones. 6th ed. Hoboken: Prentice Hall, 2012. P. 241—260.
12. Carson V., Kuzik N. Demographic correlates of screen time and objectively measured sedentary time and physical activity among toddlers: a cross-sectional study // BMC Public Health. 2017. Vol. 17. Article ID 187. 11 p. DOI:10.1186/s12889-017-4125-y

13. *Chang Y.E.* Pathways from mothers' early social support to children's language development at age 3 // *Infant and Child Development*. 2017. Vol. 26. № 6. Article ID e2025. 22 p. DOI:10.1002/icd.2025
14. *Di Sante M., Potvin L.* We Need to Talk About Social Inequalities in Language Development // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2022. Vol. 31. № 4. P. 1894—1897. DOI:10.1044/2022\_AJSLP-21-00326
15. *File N.* Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs // *Early Childhood Research Quarterly*. 1994. Vol. 9. № 2. P. 223—240. DOI:10.1016/0885-2006(94)90007-8
16. *Gerber M., Johnson A.* *Your Self-Confident Baby: How to Encourage Your Child's Natural Abilities from the Very Start*. New York: John Wiley and Sons, 1998. 256 p.
17. *Hansen J.E., Broekhuizen M.L.* Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 65. № 2. P. 302—317. DOI:10.1080/00313831.2019.1705894
18. *Hargraves V.* Scaffolding social skills in early childhood [Электронный ресурс] // *The Education Hub*. 2020. URL: <https://theeducationhub.org.nz/scaffolding-social-skills-in-early-childhood/> (дата обращения: 07.11.2023).
19. *Harper L.V., McCluskey K.S.* Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? // *Early Childhood Research Quarterly*. 2003. Vol. 18. № 2. P. 163—184. DOI:10.1016/s0885-2006(03)00025-5
20. *Jones E.A., Carr E.G.* Joint Attention in Children With Autism: Theory and Intervention // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2004. Vol. 19. № 1. P. 13—26. DOI:10.1177/10883576040190010301
21. *Lessard L., Speirs K.E., Slesinger N.* Implementation Strategies Used by States to Support Physical Activity Licensing Standards for Toddlers in Early Care and Education Settings: An Exploratory Qualitative Study // *Childhood Obesity*. 2018. Vol. 14. № 6. P. 386—392. DOI:10.1089/chi.2018.0081
22. *Murray J., Palaiologou I.* Young children's emotional experiences // *Early Child Development and Care*. 2018. Vol. 188. № 7. P. 875—878. DOI:10.1080/03004430.2018.1449839
23. Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent-child relationship / M. Shorer, O. Swissa, P. Levavi, A. Swissa // *Early Child Development and Care*. 2021. Vol. 191. № 2. P. 210—220. DOI:10.1080/03004430.2019.1612385
24. Prevalence of suspected developmental delays in early infancy: results from a regional population-based longitudinal study / L. Valla, T. Wentzel-Larsen, D. Hofoss, K. Slinning // *BMC Pediatrics*. 2015. Vol. 15. Article ID 215. 8 p. DOI:10.1186/s12887-015-0528-z
25. Prevention of Mental Health Difficulties for Children Aged 0—3 Years: A Review / E. Izett, R. Rooney, S.L. Prescott, M. De Palma, M. McDevitt // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. Article ID 500361. 24 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.500361
26. Principles of Early Intervention [Электронный ресурс] // *Early Intervention Training Program (EITP)*. 2021. URL: <https://eitp.education.illinois.edu/Files/Resources/ILEIPrinciples.pdf> (дата обращения: 07.11.2023).
27. *Reikerås E.* Relations between play skills and mathematical skills in toddlers // *ZDM Mathematics Education*. 2020. Vol. 52. № 4. P. 703—716. DOI:10.1007/s11858-020-01141-1
28. *Scaife M., Bruner J.S.* The capacity for joint visual attention in the infant // *Nature*. 1975. Vol. 253. № 5489. P. 265—266. DOI:10.1038/253265a0
29. School for Parents: Family Education Development throughout the First 1000 days of Life for Accelerating Stunting Reduction in Brebes Regency / L. Latiana, R. Windiarti, R. Pawestuti, A. Mukminin, A. Hasjiandito // *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management: São Paulo, Brazil, 5—8 April, 2021*. Southfield: IEOM Society International, 2021. P. 3421—3429.
30. Screen Time and Executive Function in Toddlerhood: A Longitudinal Study / G. McHarg, A.D. Ribner, R.T. Devine, C. Hughes // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 570392. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.570392
31. *Singer E., de Haan D.* *The social lives of young children: play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP, 2007. 192 p.
32. Stability and Change in Early Social Skills Development in Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of A Swedish Cohort / L. Frogner, K. Hellfeldt, A.-K. Ångström, A.-K. Andershed, Å. Källström, K.A. Fanti, H. Andershed // *Early Education and Development*. 2022. Vol. 33. № 1. P. 17—37. DOI:10.1080/10409289.2020.1857989
33. *Sunday K.* Dinner theater in a toddler classroom: The environment as teacher // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2020. Vol. 21. № 3. P. 197—207. DOI:10.1177/1463949118808055
34. *Test J.* Infant and toddler communication and social interaction with peers, teachers and objects at day care: strategies, age trends and awareness of communication partner // *Infant Behavior and Development*. 1996. Vol. 19. Supl. 1. P. 775. DOI:10.1016/s0163-6383(96)90829-2
35. The Association between the Preference for Active Play and Neurological Development in Toddlers: A Register-Based Study / A. Pakarinen, L. Hautala, L. Hamari, M. Aromaa, H. Kallio, P.-R. Liuksila, M. Sillanpää, S. Salanterä // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. № 7. Article ID 2525. 10 p. DOI:10.3390/ijerph17072525

36. The Association Between Toddlers' Temperament and Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care, and the Moderating Effect of Center-Based Daycare Process Quality / C.P.J. van Trijp, R. Lekhal, M.B. Drugli, V. Rydland, S. van Gils, H.J. Vermeer, E.S. Vuøen // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article ID 763682. 12 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.763682
37. The Effects of the Early Start Denver Model for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis / E.A. Fuller, K. Oliver, S.F. Vejnaska, S.J. Rogers // *Brain Sciences*. 2020. Vol. 10. Article ID 368. 17 p. DOI:10.3390/brainsci10060368
38. The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development / National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network // *Child Development*. 2000. Vol. 71. № 4. P. 960—980.
39. Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. Cultural learning // *Behavioral and Brain Sciences*. 1993. Vol. 16. № 3. P. 495—511. DOI:10.1017/s0140525x0003123x
40. Trawick-Smith J., Dziurgot T. 'Good-fit' teacher—child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children // *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26. № 1. P. 110—123. DOI:10.1016/j.ecresq.2010.04.005
41. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17. № 2. P. 89—100. DOI:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
42. Yunita L., Suryana D. Perkembangan Personality Sosial Usia Bayi Dan Toddler // *Jurnal Family Education*. 2021. Vol. 1. № 4. P. 14—22. DOI:10.24036/jfe.v1i4.20

### References

1. Bowlby J. Privyazannost' [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p. (In Russ.).
2. Brisch K.H. Bindung-psikhoterapiya: mladenchestvo i rannii vozrast [Bindung psychotherapy: infancy and early childhood]. Moscow: Terevinf, 2018. 204 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. 5th rev. ed. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russ.).
4. D'Eskele S., D'Eskele N. Montessori. 150 zanyatii s malyshom doma [Montessori. 150 activities with your baby at home]. Moscow: Bombora, 2018. 320 p. (In Russ.).
5. Polinski L. PEKiP: igra i dvizhenie. Bolee 100 razvivayushchikh igr dlya detei pervogo goda zhizni [PEKiP: game and movement. More than 100 educational games for children of the first year of life]. Moscow: Terevinf, 2020. 224 p. (In Russ.).
6. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya [The Origins of Human Communication]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 323 p. (In Russ.).
7. Khiltunen E. Uroki na kortochkakh: kniga o vospitanii detei v dukhe pedagogiki Marii Montessori [Squatting lessons: a book about raising children in the spirit of Maria Montessori's pedagogy]. Moscow: Genesis, 2006. 231p. (In Russ.).
8. Chen F., Fler M. Kul'turno-istoricheskoe predstavlenie ob ispol'zovanii igry v kachestve instrumenta podderzhki emotsional'nogo razvitiya detei v povsednevnoi semeinoi zhizni [A Cultural-Historical Reading of How Play is Used in Families as a Tool for Supporting Children's Emotional Development in Everyday Life] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika* [Modern preschool education: theory and practice], 2017, no. 9(81), pp. 58—69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30631930> (Accessed 07.11.2023). (In Russ.).
9. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]. St. Petersburg: Piter, 2019. 448 p. (In Russ.).
10. Aljabreen H. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 2020. Vol. 52, no. 3, pp. 337—353. DOI:10.1007/s13158-020-00277-1
11. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. In Roopnarine J.L., Jones J. (eds.). *Approaches to Early Childhood Education*. 6th ed. Hoboken: Prentice Hall, 2012, pp. 241—260.
12. Carson V., Kuzik N. Demographic correlates of screen time and objectively measured sedentary time and physical activity among toddlers: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 2017. Vol. 17, article ID 187. 11 p. DOI:10.1186/s12889-017-4125-y
13. Chang Y.E. Pathways from mothers' early social support to children's language development at age 3. *Infant and Child Development*, 2017. Vol. 26, no. 6, article ID e2025. 22 p. DOI:10.1002/icd.2025
14. Di Sante M., Potvin L. We Need to Talk About Social Inequalities in Language Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2022. Vol. 31, no. 4, pp. 1894—1897. DOI:10.1044/2022\_AJSLP-21-00326
15. File N. Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1994. Vol. 9, no. 2, pp. 223—240. DOI:10.1016/0885-2006(94)90007-8
16. Gerber M., Johnson A. Your Self-Confident Baby: How to Encourage Your Child's Natural Abilities from the Very Start. New York: John Wiley and Sons, 1998. 256 p.
17. Hansen J.E., Broekhuizen M.L. Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 65, no. 2, pp. 302—317. DOI:10.1080/00313831.2019.1705894

18. Hargraves V. Scaffolding social skills in early childhood [Elektronnyi resurs]. *The Education Hub*, 2020. URL: <https://theeducationhub.org.nz/scaffolding-social-skills-in-early-childhood/> (Accessed 07.11.2023).
19. Harper L.V., McCluskey K.S. Teacher—child and child—child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 2003. Vol. 18, no. 2, pp. 163—184. DOI:10.1016/s0885-2006(03)00025-5
20. Jones E.A., Carr E.G. Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2004. Vol. 19, no. 1, pp. 13—26. DOI:10.1177/10883576040190010301
21. Lessard L., Speirs K.E., Slesinger N. Implementation Strategies Used by States to Support Physical Activity Licensing Standards for Toddlers in Early Care and Education Settings: An Exploratory Qualitative Study. *Childhood Obesity*, 2018. Vol. 14, no. 6, pp. 386—392. DOI:10.1089/chi.2018.0081
22. Murray J., Palaiologou I. Young children's emotional experiences. *Early Child Development and Care*, 2018. Vol. 188, no. 7, pp. 875—878. DOI:10.1080/03004430.2018.1449839
23. Shorer M., Swissa O., Levavi P., Swissa A. Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent—child relationship. *Early Child Development and Care*, 2021. Vol. 191, no. 2, pp. 210—220. DOI:10.1080/03004430.2019.1612385
24. Valla L., Wentzel-Larsen T., Hofoss D., Slinning K. Prevalence of suspected developmental delays in early infancy: results from a regional population-based longitudinal study. *BMC Pediatrics*, 2015. Vol. 15, article ID 215. 8 p. DOI:10.1186/s12887-015-0528-z
25. Izett E., Rooney R., Prescott S.L., De Palma M., McDevitt M. Prevention of Mental Health Difficulties for Children Aged 0—3 Years: A Review. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 11, article ID 500361. 24 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.500361
26. Principles of Early Intervention [Elektronnyi resurs]. *Early Intervention Training Program (EITP)*, 2021. URL: <https://eitp.education.illinois.edu/Files/Resources/ILEIPrinciples.pdf> (Accessed 07.11.2023).
27. Reikerås E. Relations between play skills and mathematical skills in toddlers. *ZDM Mathematics Education*, 2020. Vol. 52, no. 4, pp. 703—716. DOI:10.1007/s11858-020-01141-1
28. Scaife M., Bruner J.S. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 1975. Vol. 253, no. 5489, pp. 265—266. DOI:10.1038/253265a0
29. Latiana L., Windiarti R., Pawestuti R., Mukminin A., Hasjiandito A. School for Parents: Family Education Development throughout the First 1000 days of Life for Accelerating Stunting Reduction in Brebes Regency. Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management: São Paulo, Brazil, 5—8 April, 2021. Southfield: IEOM Society International, 2021, pp. 3421—3429.
30. McHarg G., Ribner A.D., Devine R.T., Hughes C. Screen Time and Executive Function in Toddlerhood: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, article ID 570392. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.570392
31. Singer E., de Haan D. The social lives of young children: play, conflict and moral learning in day-care groups. Amsterdam: SWP, 2007. 192 p.
32. Frogner L., Hellfeldt K., Ångström A.-K., Andershed A.-K., Källström Å., Fanti K.A., Andershed H. Stability and Change in Early Social Skills Development in Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of A Swedish Cohort. *Early Education and Development*, 2022. Vol. 33, no. 1, pp. 17—37. DOI:10.1080/10409289.2020.1857989
33. Sunday K. Dinner theater in a toddler classroom: The environment as teacher. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2020. Vol. 21, no. 3, pp. 197—207. DOI:10.1177/1463949118808055
34. Test J. Infant and toddler communication and social interaction with peers, teachers and objects at day care: strategies, age trends and awareness of communication partner. *Infant Behavior and Development*, 1996. Vol. 19, suppl. 1, pp. 775. DOI:10.1016/s0163-6383(96)90829-2
35. Pakarinen A., Hautala L., Hamari L., Aromaa M., Kallio H., Liuksila P.-R., Sillanpää M., Salanterä S. The Association between the Preference for Active Play and Neurological Development in Toddlers: A Register-Based Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 7, article ID 2525. 10 p. DOI:10.3390/ijerph17072525
36. van Trijp C.P.J., Lekhal R., Drugli M.B., Rydland V., van Gils S., Vermeer H.J., Buøen E.S. The Association Between Toddlers' Temperament and Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care, and the Moderating Effect of Center-Based Daycare Process Quality. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, article ID 763682. 12 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.763682
37. Fuller E.A., Oliver K., Vejnosa S.F., Rogers S.J. The Effects of the Early Start Denver Model for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 2020. Vol. 10, article ID 368. 17 p. DOI:10.3390/brainsci10060368
38. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 2000. Vol. 71, no. 4, pp. 960—980.
39. Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 1993. Vol. 16, no. 3, pp. 495—511. DOI:10.1017/s0140525x0003123x
40. Trawick-Smith J., Dziurgot T. 'Good-fit' teacher—child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2011. Vol. 26, no. 1, pp. 110—123. DOI:10.1016/j.ecresq.2010.04.005

41. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976. Vol. 17, no. 2, pp. 89—100. DOI:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
42. Yunita L., Suryana D. Perkembangan Personality Sosial Usia Bayi Dan Toddler. *Jurnal Family Education*, 2021. Vol. 1, no. 4, pp. 14—22. DOI:10.24036/jfe.v1i4.20

### **Информация об авторах**

Кузьменко Мария Юрьевна, учитель-дефектолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: ccprojects@yandex.ru

Холодова Ольга Леонидовна, младший научный сотрудник, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ); психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1833-7579>, e-mail: okhol@yandex.ru

Арбекова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3628-3981>, e-mail: inventa17151@gmail.com

### **Information about the authors**

Maria Yu. Kuzmenko, special education teacher, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics” (CCP) “Special childhood”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: ccprojects@yandex.ru

Olga L. Kholodova, junior-researcher, Moscow City Pedagogical University (GAOU V MSPU), psychologist, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics” (CCP) “Special childhood”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1833-7579>, e-mail: okhol@yandex.ru

Olga A. Arbekova, PhD in Psychology, psychologist, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics” (CCP) “Special childhood”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3628-3981>, e-mail: inventa17151@gmail.com

Получена 30.12.2022

Received 30.12.2022

Принята в печать 05.06.2023

Accepted 05.06.2023