
ПЕДАГОГІКА

УДК 376-056.263

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-25>**Наталія АДАМЮК,***orcid.org/0000-0002-4927-6257*

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) natbor07@gmail.com**Анна ЗАМША,***orcid.org/0000-0002-8843-035X*

кандидат психологічних наук,

завідувач відділу навчання жестової мови

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) zamsha_anna@ukr.net**Оксана ФЕДОРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-4875-9505*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) of.fedorenko@kubg.edu.ua

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РАННЬОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено аналіз особливостей становлення концептуальних засад ранньої освіти дітей різних категорій, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано розмежування змісту понять «рання освіта дітей з особливими освітніми потребами» й «раннє втручання». Зокрема, раннє втручання належить до міждисциплінарних послуг, що зосереджені на нормалізації життя родини, яка виховує дитину з порушеннями розвитку. Рання освіта дітей з особливими освітніми потребами є педагогічною підтримкою фізичного, когнітивного, емоційного, соціального розвитку дитини раннього віку шляхом створення сприятливого розвивального середовища в родині з урахуванням можливостей і потенціалів функціонування дитини.

За результатами дослідження обґрунтовано концепцію ранньої освіти дітей з особливими освітніми потребами, яка подає ранню освіту як цілісність, що має декілька структурних компонент: теоретичну, представлену концептуальним визначенням змісту поняття «рання освіта дітей з особливими освітніми потребами» й окресленням філософського підґрунтя ранньої освіти як філософії соціоекономічної справедливості; операційної компоненти, яка передбачає взаємодію педагога, котрий є фахівцем з раннього розвитку, і родини через механізм партнерської взаємодії у формі домашнього візитування, у результаті взаємодії в членів родини формується розвивальна компетентність як здатність створювати сприятливе розвивальне середовище; процесуальна компонента передбачає створення сприятливого розвивального середовища відповідно до його ключових функцій (розвиток, профілактика виникнення вторинних порушень розвитку, інтенсифікація темпів розвитку) і принципів функціонування (безпека, візуальне стимулювання, ігрові активності, мовнонасичене середовище); результативна компонента, що передбачає досягнення нормативних показників розвитку й формування готовності до вступу до дошкільного закладу освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, домашнє візитування, педагогічна підтримка, ранній вік, рання освіта.

Nataliia ADAMIUK,

orcid.org/0000-0002-4927-6257

PhD in Education,

*Senior Research Fellow of Sign Language Education Division,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) natbor07@gmail.com*

Anna ZAMSHA,

orcid.org/0000-0002-8843-035X

PhD in Psychology,

*Head of Sign Language Education Division,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) zamsha_anna@ukr.net*

Oksana FEDORENKO,

orcid.org/0000-0002-4875-9505

PhD in Education,

*Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) of.fedorenko@kubg.edu.ua*

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF EARLY EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the features of the formation of the conceptual foundations of the early education of various categories of children, in particular children with special educational needs. It substantiates the difference between the concepts of “early education of children with special educational needs” and “early intervention”. In particular, early intervention proposes interdisciplinary services that focused on normalizing family life with children with developmental delay. Early education of children with special educational needs is pedagogical support for physical, cognitive, emotional, social development of the child of early age by creating a friendly developing environment in the family taking into account the possibilities and potentials of the child's functioning.

According to the results of the study, the concept of early education of children with special educational needs, which represents early education as integrity, which has several structural components: theoretical component is represented by the conceptual definition of the notion the “early education of children with special educational needs” and highlighting the philosophical basis of early education as a philosophy of socioeconomic justice; operating component, which involves the interaction of the educator who is competent in early childhood development, and families through the mechanism of partnership interaction in the form of home visiting, as a result of this interaction in every member of the family have been formed the “developing competence” as the ability to create a friendly developing environment; procedural component involves the creation of a friendly developing environment in accordance with its key functions (development, prevention of secondary developmental disabilities, intensification of development) and functioning principles (safety, visual stimulation, play-based activities, language-rich); effective component that provides for the achievement of normative indicators of development and the formation of readiness for entry to the preschool educational institution.

Key words: *children with special educational needs, home visiting, pedagogical support, early age, early education.*

Постановка проблеми. Питання розвитку дітей у ранньому віці чим далі, тим більше привертає увагу дослідників з різних галузей наукового знання загалом і педагогіки зокрема, позаяк саме в ранньому віці закладається фундамент для розвитку людини, що стає основою її подальших досягнень, успішної самореалізації та адаптації до мінливих умов життя й діяльності. Саме в цьому віковому періоді темпи розвитку найінтенсивніші, оскільки дитина є найбільш чутливою до впливів. Водночас від якості розвивальних впливів залежатиме динаміка, характер і напрями розвитку дитини

(Byrko, Tolchieva, Babiak, Zamsha, Fedorenko, Adamiuk, 2021: 138). Традиційно розвиток дитини в ранньому віці відбувається через розвивальні впливи, які здійснюються на дитину в родинному колі. Успішність цих впливів зумовлюється виховною компетентністю членів родини, їхніми уявленнями про пріоритети й стратегії розвитку дитини. Утім не завжди й не кожен член родини володіє компетентностями, сформованими на достатньому рівні, для здійснення ефективних стратегій впливу на дитину раннього віку, щоб розкрити всі потенціали її розвитку. Також не завжди й не кожна родина

здатна створити належне розвивальне середовище, насичене різноманітною інформацією для пізнання дитиною світу і себе, активностями для відпрацювання необхідних життєвих умінь і можливостями для взаємодії з оточуючими й набуття соціального досвіду (Федоренко, 2019: 224). У більшості розвинених країн у таких ситуаціях родинам, які виховують дітей раннього віку, допомагає система ранньої освіти.

У Міжнародній стандартній класифікації освіти (далі – МСКО) значущість спеціальних цілеспрямованих розвивальних впливів на ранніх етапах онтогенезу підкреслюється через уведення окремої категорії освітніх програм, що номінуються як «освіта раннього дитинства». Рання освіта охоплює цілеспрямовані розвивальні впливи на дитину від народження до трьох повних років життя.

У вітчизняній практиці є дефіцит освітніх програм із ранньої освіти, позаяк такі програми пропонуються в поодиноких випадках у центрах розвитку дітей. Утім практика роботи таких центрів розвитку переважно зорієнтована на дітей дошкільного, а не раннього віку. Водночас такі програми не можна ототожнити з так званими яслами, у їх традиційній формі вони не є програмами освіти раннього дитинства, оскільки такі заклади пропонуються переважно послуги піклування й догляду, помітно менше приділяється уваги саме цілеспрямованому ранньому розвитку дитини. Натомість у МСКО освіта раннього дитинства (Early childhood education) – це загальна назва для нульового (0) рівня освіти. У свою чергу, цей рівень освіти розподіляється на дві категорії освітніх програм: 01 – рання освіта або ранній освітній розвиток дитини (Early childhood educational development); 02 – дошкільна освіта (Pre-primary education). Тому в МСКО рання та дошкільна освіта розмежовані, до кожної із цих категорій є свої вимоги.

Вітчизняна практика свідчить, що всі освітні програми, які охоплюють віковий діапазон до 6/7 років життя, незалежно від того на який віковий діапазон вони розраховані, класифікуються як програми дошкільної освіти. Відсутність у вітчизняному освітньому законодавстві такого рівня освіти як освіта раннього дитинства, а отже, й освітніх програм з раннього освітнього розвитку дитини демонструє нерозуміння суспільством загалом значущості ролі освітян як фахівців на ранніх етапах онтогенезу.

За цих умов ранній розвиток дитини, незважаючи на значущість цього вікового періоду, повністю покладається на родину, яка здійснює цей процес без належного педагогічного супро-

водження. При цьому найменшою проблемою є втрата потенційних можливостей розвитку дитини, а найбільшою – формування й закріплення несприятливих тенденцій розвитку, що негативно позначатиметься на всьому подальшому житті дитини та родини загалом.

Водночас ранній розвиток дитини, яка має певні обмеження життєдіяльності, зумовлені станом здоров'я, порушеннями функціонування певних систем організму тощо, є ще складнішим викликом для родини, до якого вона часто виявляється не готовою. Дефіцит компетентності в членів родини щодо створення спеціального розвивального середовища, адаптованого до можливостей дитини, відсутність освітніх програм раннього розвитку, дефіцит фахової педагогічної підтримки родини, усе це неодмінно позначатиметься на динаміці та характері розвитку дитини.

Аналіз досліджень. Як засвідчують результати аналізу наукових джерел з проблеми статті, питання раннього розвитку дитини з обмеженнями життєдіяльності вивчалось переважно в контексті послуг раннього втручання (Е. Ахназарянц, О. Беляєва, І. Деменкова, О. Ісаєва, Г. Кукуруза, С. Турчина й інші). Однак ці послуги не є власне освітніми, вони мають міждисциплінарний характер, якому притаманне домінування медичних і психологічних послуг над освітніми (Кукуруза, Близнюк, Хворостенко, Кравцова, Циліорик, Пересипкіна, 2017: 8). Домінування медичних досліджень пояснює потреби у вивченні особливостей функціонування різних систем організму при порушеннях розвитку, а відповідно, і заходів терапії (І. Авраменко, Т. Безрукова, М. Ваель, Т. Ванханова, Т. Волкова, У. Дубініна, Я. Загородня, А. Ковальчук, Г. Литвин, Т. Левчук-Воронцова, Р. Марушко, Н. Міхановська, Н. Стенкова, Г. Хоценко, В. Цокало, О. Шевчук, Н. Яковенко й інші). Значна увага дослідників до психологічних питань пов'язана переважно з роботою з батьками і прийняттям самої ситуації виховання дитини з порушеннями розвитку (Б. Андрейко, Г. Кукуруза, О. Склянська, Т. Скрипник та інші). Водночас педагогічні аспекти раннього втручання представлені поодинокими дослідженнями, які також відзначаються зорієнтованістю на роботу з батьками (І. Деснова, І. Макаренко й інші) або вивченням лише одного з аспектів розвитку дитини (когнітивної сфери, мовлення, емоційної сфери тощо) (Н. Манько, Л. Олійник та інші). Таким чином, маємо констатувати відсутність наукових досліджень щодо теоретико-практичних і нормативно-правових засад ранньої освіти дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями.

Мета статті полягає в здійсненні за результатами теоретичного аналізу концептуалізації ранньої освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історії змін програм ранньої освіти в розвинутих країнах світу (Австралія, Великобританія, Ізраїль, США тощо) стає основою для визначення її концептуальних засад.

Наріжним каменем розбудови концепції ранньої освіти стало прагнення громад до утвердження політики соціоекономічної справедливості в освіті (Lockman, Hazen, 1989: 187). У розвинених суспільствах досить чітко усвідомлюється той факт, що діти раннього віку, які виховуються в родинях різних соціоекономічних статусів, мають неоднакові умови для розвитку. Зокрема, низка досліджень констатує, що діти, які виховуються в родинях з низьким соціоекономічним статусом, у тих родинях, які належать до неблагонадійних, у родинях, які проживають у депресивних районах тощо, мають високий ризик девіантної поведінки в її різних формах, від агресивних проявів та адикцій до вчинення злочинів. Часто такі особи, через те що не отримують належної освіти, не можуть працевлаштуватися й живуть усе життя за рахунок матеріальної допомоги по безробіттю (Hebbeler, 1985: 210). Тобто діти, які виховуються в таких родинях, коли дорослішають, у перспективі можуть мати для громад різні соціоекономічні ризики, починаючи від їх довічного утримування за рахунок платників податків до їх схильності до соціально небезпечних форм поведінки.

Саме, з огляду на ці ризики, у 60-х рр. ХХ ст. започатковано перші програми ранньої освіти. Одним із прикладів таких програм була програма Head Start для ранньої освіти дітей з малозабезпечених родин (Scott, 1974: 115). У цій програмі, окрім соціальної підтримки родин і медичних послуг, значний обсяг уваги приділявся саме питанню освіти. Освітній складник програми містив два ключові компоненти. Перший компонент програм ранньої освіти – це безпосередній вплив фахівців на розвиток дитини. Другий компонент – навчання членів родини ставити й досягати освітніх цілей у вихованні дитини (Skinner, Davids, 2006: 34). Пізніше були розроблені окремі програми ранньої освіти для дітей-сиріт чи дітей, позбавлених батьківського піклування, які включали безпосередньо один освітній компонент – розвивальний вплив на дітей. Причому такий розвивальний вплив на дітей, батьки яких тимчасово позбавлені батьківських прав на час лікування від нарко- чи алкозалежності, здійснюють фостерські сім'ї (Pillay, 2018: 3). Згодом, зважаючи

на специфіку соціоекономічного статусу родин мігрантів і різноманітних меншин, були розроблені й упроваджені відповідні програми ранньої освіти для таких груп дітей, особлива увага в цих програмах приділялася мовному розвитку (мови більшості) та соціокультурній адаптації до життя в громаді (Gould, Whitebook, Mokhiber, Austin, 2019: 11). Також почали з'являтися програми раннього розвитку дітей з обмеженнями життєдіяльності, зумовленими генетичними, вродженими чи набутими в перші роки життя чинниками. Ці програми отримали назву «послуга раннього втручання» або «раннє стимулювання» (Gordon, 1969: 32). Такі програми в основному були зосереджені на роботі з батьками й навчанні їх піклуватися про дитину з особливими потребами, значно менше в таких програмах приділялося уваги власне ранній освіті самої дитини (Goodman, Cecil, Barker, 1984: 49). Таким чином, програми ранньої освіти тривалий час мали поділ за категоріями родин. Водночас були відсутні програми, які були б розраховані на комбінований характер клієнтів, наприклад, родину мігрантів, які виховують дитину раннього віку з порушеннями розвитку (Zhuravlova, Leshchii, Zamsha, Babiak, Lyndina, Voroshchuk, 2021: 135).

Утім, як засвідчують результати низки лонгitudних досліджень у різних країнах, які застосовували практику освітніх програм ранньої освіти, ефективність таких програм є досить високою щодо показників розвитку, академічних і соціальних досягнень дітей (Goodman and Sianesi, 2005: 528). Причому цей позитивний ефект спостерігається впродовж усього періоду здобуття дошкільної та шкільної освіти (Barnett, 1998: 37). Не меншу ефективність показали програми раннього втручання, які в понад 50% випадків дають можливість уникнути вторинних відхилень у розвитку дитини (Sharav, Shlomo, 1986: 81).

Однією з найважливіших детермінант успішності програм ранньої освіти є рівень і якість фахової компетентності педагогів (Phillips, Mccartney, Scarr, Howes, 1987: 19). Таких педагогів називають фахівцями з раннього розвитку дитини. Зазвичай такі педагоги мають освітню підготовку на рівні бакалавра з поглибленим вивченням окремих дисциплін, які належать до суміжних спеціальностей – психології, медицини, соціальної роботи (Karoly, Kilburn, Cannon, 2005: 7). Фахівці з раннього розвитку дитини мають передбачати ризики дизонтогенезу й використовувати всі можливі засоби для їх уникнення (Bredenkamp, Coppole, 1997: 29).

Друга важлива детермінанта ефективності програм ранньої освіти – це окрема робота педагогів

з батьками. Ідеться про навчання батьків створювати не безбар'єрне освітнє середовище для дитини з порушеннями розвитку в родині, а мовиться про формування у батьків здатності створювати насичене розвивальне середовище для дитини (Joo, Magnuson, Duncan, Schindler, Yoshikawa, Ziol-Guest, 2020: 22). При цьому між педагогами та батьками мала бути налагоджена партнерська взаємодія. Батьки навчалися визначати освітні цілі для дитини, добирати відповідні ресурси для реалізації цих цілей і здійснювати дії для досягнення цілей (Замша, 2018: 58). Взаємодія з батьками ґрунтувалася на практиці домашнього візитування, коли педагоги відвідували родини вдома та навчали безпосередньо в домашніх умовах створювати розвивальне середовище (Anderson, Shinn, Fullilove, Scrimshaw, Fielding, Normand, 2003: 35). Тобто програми ранньої освіти розглядаються як програми педагогічної підтримки, а не інституційного навчання. Водночас навчання батьків чи членів родин є, власне, не завданнями програм раннього втручання, а їх операційним складником.

Третя важлива детермінанта – наявність програми ранньої освіти з чітко визначеними освітніми цілями – педагогічною підтримкою раннього «фізичного, когнітивного, емоційного й соціального розвитку дитини» в безпечному розвивальному середовищі для підготовки дитини до подальшого вступу в заклади дошкільної освіти з метою опанування базовими компетентностями (ISCED, 2011: 27). Традиційно виокремлюють три види програм ранньої освіти залежно від операторів освітніх послуг: програми центрів раннього розвитку; громадські програми, у яких освітні функції здійснюють представники громади; сімейноцентровані програми, що реалізуються безпосередньо через родинне виховання (Goffin, Wilson, 2001: 56). Програми ранньої освіти не належать до жорстко структурованих, поряд із цим є певні формальні вимоги до таких програм. Зокрема, мінімальна інтенсивність програм ранньої освіти має становити не менше 2 годин на добу, а найменша тривалість таких програм має бути понад 100 днів на рік (ISCED, 2011: 32).

Варто зауважити, що в різних країнах різне ставлення до обов'язковості ранньої освіти. В окремих випадках цей рівень освіти є обов'язковим для подальшого вступу до дошкільних закладів, в інших – на розсуд родини (Camilli, Vargas, Ryan, Barnett, 2010: 584).

Важливою концептуальною засадою ранньої освіти є створення спеціального розвивального середовища. Таке середовище має відповідати

низці принципів: принципу безпеки, що передбачає створення безпечного розвивального середовища й постійний контроль показників безпеки для дитини; принципу візуального стимулювання, тобто бути насиченим різноманітними візуальними сигналами, знаками, предметами, явищами, що привертають увагу дитини та містять певну інформацію; мовному збагаченому середовищу – особливий акцент у програмах ранньої освіти зосереджений саме на опануванні дитиною мовою, а не мовленням, позаяк володіння мовою передбачає оволодіння кодом певної мови та здатністю його використовувати для змістової комунікації з навколишніми; ігровий простір, що передбачає надання дитині доступу до різноманітних ігор для розвитку предметно-ігрової діяльності (ISCED, 2011: 26).

Безумовно, програми ранньої освіти можуть поєднуватися з іншими заходами супроводження – охорона здоров'я, харчування, піклування, лікування тощо, однак ці заходи не є складником програм ранньої освіти, на відміну від послуг раннього втручання.

З огляду на окреслене, висновуються концептуальні засади ранньої освіти дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, що представлено на рисунку 1.

Висновки. З огляду на зазначене, висновується, що вітчизняне освітнє нормативно-правове поле потребує перегляду для введення програм і рівня ранньої освіти. Зміна правового регулювання сформує основу для розроблення практико орієнтованих програм ранньої освіти для дітей різних груп, зокрема й для дітей з особливими освітніми потребами.

За результатами дослідження, є підстави вказати на потребу в розмежуванні змісту понять «рання освіта» й «раннє втручання». Рання освіта в цьому контексті спрямована безпосередньо на розвиток, тоді як раннє втручання зосереджене на «нормалізації життя родини», тобто налагодженні рутинної життєдіяльності. Крім цього, раннє втручання містить низку заходів щодо медичних, психологічних і соціальних послуг для родини, тоді як рання освіта – це лише освітні послуги.

Результати теоретичного аналізу слугували підґрунтям для концептуалізації ранньої освіти дітей з особливими освітніми потребами. Концепція ранньої освіти дітей цієї групи має компонентну структуру, що складається з теоретичної, операційної, процесуальної та результативної компонент, послідовне розгортання яких висвітлює цілісне уявлення про специфіку ранньої освіти.



Рис. 1. Концептуальна модель ранньої освіти дітей з особливими освітніми потребами

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Замша А. В. Особливості психологічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами. *Modern education space: the transformation of national model in terms of integration: Conference Proceeding (Leipzig, Germany, 26.10.2018)*. Leipzig : Baltija Publishing, 2018. Р. 58–60.
2. Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст (методичні рекомендації) / Г. В. Кукуруза, О. О. Близнюк, О. І. Хворостенко, А. М. Кравцова, С. М. Цилорик, Т. В. Пересипкіна. Харків, 2017. 37 с.

3. Федоренко О. Сучасні методичні підходи до розуміння інвалідності та особливих потреб. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2019. Вип. 72. Т. 2. С. 223–226.
4. The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review / L. M. Anderson, C. Shinn, M. T. Fullilove, S. C. Scrimshaw, J. E. Fielding, J. Normand. *American Journal Preventative Medicine*. 2003. Vol. 24 (Suppl. 3). P. 32–46.
5. Barnett W. S. Long-term effects on cognitive development and school success. *Boocock S.S. (Ed.) Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany : State University of New York Press, 1998. P. 11–44.
6. Bredekamp S., Copple C. Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1997.
7. Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities / N. Byrko, H. Tolchieva, O. Babiak, A. Zamsha, O. Fedorenko, N. Adamiuk. *Laplage em Revista (International)*. 2021. Vol. 7. P. 137–149. URL: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1079p.137-149>.
8. Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development / G. Camilli, S. Vargas, S. Ryan, W.S. Barnett. *Teachers College Record*. 2010. Vol. 112. № 3. P. 579–620.
9. Goffin S. G., Wilson C. S. Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2001.
10. Goodman A., Sianesi B. Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last? *Fiscal Studies*. 2005. Vol. 26. P. 513–548. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5890.2005.00022.x>.
11. Goodman J. F., Cecil H. S., Barker W. F. Early intervention with retarded children: Some encouraging results. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 1984. Vol. 26. P. 45–55.
12. Gordon I. J. Early childhood stimulation through parent education. Final Report to the Children's Bureau, Social and Rehabilitative Service, Department of Health, Education, and Welfare, 1969.
13. Gould E., Whitebook M., Mokhiber Z., Austin L.J.E. Breaking the Silence on Early Care and Education Costs: A Values-based Budget for Children, Parents and Teachers in California. Economic Policy Institute, Washington, DC & Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley. 2019. URL: <https://csce.berkeley.edu/breaking-the-silence-on-costs/>.
14. Hebbeler K. An old and a new question on the effects of early education for children from low income families. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1985. Vol. 7. P. 207–216.
15. What Works in Early Childhood Education Programs?: A Meta-Analysis of Preschool Enhancement Programs / Y. S. Joo, K. Magnuson, G. J. Duncan, H. S. Schindler, H. Yoshikawa, K. M. Ziol-Guest. *Early Education and Development*. 2020. Vol. 31 (1). P. 1–26.
16. Karoly L. A., Kilburn M. R., Cannon J. S. Early childhood interventions: Proven results, future promises. Retrieved. 2005. June 14. URL: http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG341.pdf.
17. Lockman J. J., Hazen N. L. (Eds.) Action in social context: Perspectives on early development. New York : Plenum, 1989.
18. Selective review of infant day care research: A cause for concern! / D. Phillips, K. McCartney, S. Scarr, C. Howes. *Zero to Three*. 1987. № 7 (3). P. 18–20.
19. Pillay J. Early Education of orphans and vulnerable children: A crucial aspect for social justice and African development. *KOERS – Bulletin for Christian Scholarship*. 2018. Vol. 83 (1).
20. Scott R. Research and early childhood: The Home Start Project. *Child Welfare*. 1974. Vol. 53 (2). P. 112–119.
21. Sharav T., Shlomo L. Stimulation of infants with Down syndrome: long-term effects. *Mental Retardation*. 1986. Vol. 24. P. 81–86.
22. Skinner D., Davids A. A situational analysis of orphans and vulnerable children in four districts of South Africa. Cape Town : HSRC Press, 2006.
23. UNESCO. International Standard Classification of Education. ISCED (2011). URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
24. Techniques for the correction of language disorders among children with psycho-physical development peculiarities / L. Zhuravlova, N. Leshchii, A. Zamsha, O. Babiak, Y. Lyndina, O. Voroshchuk. *ADALTA. Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11. Issue 2. Special Issue xxii. P. 133–137.

REFERENCES

1. Zamsha A. V. Osoblyvosti psykholohichnoi dopomohy batkam ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Features of psychological assistance to parents of children with special educational needs]. *Modern education space: the transformation of national model in terms of integration: Conference Proceeding (Leipzig, Germany, 26.10.2018)*. Leipzig: Baltija Publishing, 2018, pp. 58–60 [In Ukrainian].
2. Kukuza H. V., Blyzniuk O. O., Khvorostenko O. I., Kravtsova A. M., Tsyliuryk S. M., Peresyphkina T. V. Tekhnolohiia rannoho vtruchannia: pryntsyipy, alhorytm, zmist (metodychni rekomendatsii) [Early Intervention Technology: Principles, Algorithm, Content (Methodological Recommendations)]. Kharkiv, 2017. 37 p. [In Ukrainian].
3. Fedorenko O. Suchasni metodychni pidkhody do rozuminnia invalidnosti ta osoblyvykh potreb [Modern methodological approaches to understanding disability and special needs]. *Scientific Journal M. P. Drahomanov NPU: Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 2019, Vol. 72, Issue. 2, pp. 223–226 [In Ukrainian].
4. Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. *American Journal Preventative Medicine*. 2003. Vol. 24 (Suppl. 3), 32–46.

5. Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. In S. S. Boocock (Ed.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (pp. 11–44). Albany: State University of New York Press.
6. Bredekamp, S., Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
7. Byrko N., Tolchieva H., Babiak O., Zamsha A., Fedorenko O., Adamiuk N. Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities. *Laplage em Revista (International)*. 2021. Vol. 7. P. 137–149. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1079p.137-149>
8. Camilli G., Vargas S., Ryan S., Barnett W. S. Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*. 2010. Vol. 112, N. 3, 579–620.
9. Goffin, S. G., Wilson, C. S. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
10. Goodman, A., Sianesi, B. Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last?. *Fiscal Studies*. 2005. Vol. 26, 513–548. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5890.2005.00022.x>.
11. Goodman, J. F., Cecil, H. S., Barker, W. F. Early intervention with retarded children: Some encouraging results. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 1984. Vol. 26, 45–55.
12. Gordon I. J. *Early childhood stimulation through parent education. Final Report to the Children's Bureau, Social and Rehabilitative Service, Department of Health, Education, and Welfare*, 1969.
13. Gould, E., Whitebook, M., Mokhiber, Z., Austin, L. J. E. (2019). *Breaking the Silence on Early Care and Education Costs: A Values-based Budget for Children, Parents and Teachers in California*. Economic Policy Institute, Washington, DC & Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley. Retrieved from <https://csce.berkeley.edu/breaking-the-silence-on-costs/>.
14. Hebbeler, K. An old and a new question on the effects of early education for children from low income families. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1985. Vol.7, 207–216.
15. Joo Y. S., Magnuson K., Duncan G. J., Schindler H. S., Yoshikawa H., Ziol-Guest K. M. What Works in Early Childhood Education Programs?: A Meta-Analysis of Preschool Enhancement Programs. *Early Education and Development*. 2020. Vol. 31 (1), 1–26, doi: 10.1080/10409289.2019.1624146.
16. Karoly, L. A., Kilburn, M. R., Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promises*. Retrieved June 14, 2006, from http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG341.pdf.
17. Lockman J. J., Hazen N. L. (Eds.) *Action in social context: Perspectives on early development*. New York: Plenum, 1989.
18. Phillips D., McCartney K., Scarr S., Howes C. Selective review of infant day care research: A cause for concern! *Zero to Three*. 1987. № 7 (3), 18–20.
19. Pillay, J. Early Education of orphans and vulnerable children: A crucial aspect for social justice and African development. *KOERS – Bulletin for Christian Scholarship*. 2018. Vol. 83(1). doi.org/10.19108/KOERS.83.1.2335.
20. Scott, R. Research and early childhood: The Home Start Project. *Child Welfare*. 1974. Vol. 53 (2), 112–119.
21. Sharav, T., Shlomo, L. Stimulation of infants with Down syndrome: long-term effects. *Mental Retardation*. 1986. Vol. 24, 81–86.
22. Skinner, D. Davids, A. (2006). *A situational analysis of orphans and vulnerable children in four districts of South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
23. UNESCO. *International Standard Classification of Education. ISCED (2011)*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
24. Zhuravlova L., Leshchii N., Zamsha A., Babiak O., Lyndina Y., Voroshchuk O. Techniques for the correction of language disorders among children with psycho-physical development peculiarities. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11, Issue 2, Special Issue xxii. P. 133–137.