

10. UN Convention on the Rights of the Child. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
11. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
12. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1/10258-22 dated 06.09.2022 «On the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2022/2023 academic year». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/631b2d1e2/631b2d1e2e6de127999170.pdf> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
13. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine №979 dated August 30, 2022 «On Amendments to the Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the Activities of Special Institutions of General Secondary Education». Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/979-2022-%D0%BF#n2> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
14. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №274 dated March 28, 2022 «On some issues of organizing the acquisition of general secondary education and the educational process under martial law in Ukraine». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyinyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]
15. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №290 dated April 1, 2022 «Methodological recommendations on certain issues of completing the 2021-2022 academic year». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya> (access date: 10.09.2024). [in Ukrainian]

УДК 372 -056.36:316.614

Ірина Гладченко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
iryna.hladchenko@gmail.com
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2013-8053>
Researcher ID: P-7400-2016

Iryna Hladchenko,

PhD (Pedagogical Sciences),
senior research of the Department of Education of
Children with Disabilities of Intellectual Development
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and

Psychology of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of
the National Academy of educational sciences of Kyiv,
Berlinskoho Str., 9, 04060, Ukraine

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-АБІЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НЕМОВЛЯЧОГО ТА РАННЬОГО ВІКУ

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CORRECTIVE AND HABILITATION INTERACTION WITH CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF INFANT AND EARLY AGE

Анотація. З урахуванням важливості якісної дошкільної освіти, що розглядається як інвестиція держави у людський капітал, раннє втручання та психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку постають пріоритетними.

У статті висвітлено питання підвищення ефективності ранньої корекційно-абілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку щодо формування у них соціально-адаптивних навичок взаємодії з соціальним середовищем.

Окреслено потреби дітей у педагогічній підтримці та проаналізовано причини їх виникнення, особливості прояву.

Розглянуто шляхи оптимізації корекційно-абілітаційної взаємодії та методи й прийоми корекційно-абілітаційної взаємодії в діаді «дитина-дорослий», що надає можливість здійснювати підтримку та супровід відповідно до визначених потреб.

Ключові слова: корекційно-абілітаційна взаємодія, діти раннього віку, діти з порушеннями психофізичного розвитку, раннє втручання, соціалізація.

Abstract. Taking into account the importance of high-quality preschool education, considered as an investment by the state in human capital, early intervention and psychological and pedagogical support for children with disorders of psychophysical development become a priority. In the psychological and pedagogical literature, early age is reflected as a unique period in human development, in which children master culturally fixed ways of using objects and speech, which leads to the need for communication and interaction with other people. Early age is unique, strategically

important for all further mental, physical, speech and emotional development of the child, the most favorable period for the formation of many mental functions.

The current stage of development of various areas of pedagogical and psychological science and practice is characterized by the unification of scientific research in the direction of in-depth study of young children with disorders of psychophysical development to create conditions for their comprehensive development and socialization. Special needs emerge as one of the most important guidelines.

The main idea of the study is related to understanding the relationship between the developmental characteristics of a child and the conditions created in the developing environment to promote the personal development of a young child with disorders of psychophysical development.

The article, based on an analysis of scientific and methodological sources and modern trends that have developed in the scientific discourse on early childhood problematic issues, highlights the issues of increasing the effectiveness of early correctional and habilitation assistance to children with disorders of psychophysical development in the formation of their social-adaptive skills of interaction with the environment.

The needs of children are identified and the reasons for their occurrence and features of their manifestation are analyzed.

The educational environment is considered as a means of personal development of children with disorders of psychophysical development at an early age, the change in the adult functions and a teacher's functions in the organization of a stimulating environment is justified; innovative developments, effective technologies for the early development of children, ways to optimize correctional and habilitation interaction are presented, namely: methods of correctional and habilitation interaction in the «child - adult» system, which allows for support and help in accordance with needs.

Key words: correctional-habilitation interaction, young children, children with disorders of psychophysical development, early intervention, socialization.

Вступ. Одним із провідних векторів сучасної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку (далі ППР) визнано ранню комплексну допомогу, що постає умовою ефективного включення вихованців на наступних рівнях освіти до загального освітнього процесу з дітьми, що мають нормотиповий розвиток (*Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд*, 2020). Відтак здійснення корекційно-абілітаційної взаємодії з дітьми з ППР немовлячого та раннього віку є однією з концептуальних ідей удосконалення спеціальної освіти.

У ранньому віці закладаються основи фізичного, психічного та особистісного розвитку людини. Віковому періоду до трьох років притаманні специфічні особливості, які зумовлюють збільшення компенсаторних можливостей розвитку, нестійкість і недосконалість умінь і навичок, що формуються: інтенсивний темп розвитку; стрибкоподібність та нерівномірність психофізичного розвитку; висока пластичність вищої нервової та психічної діяльності (*Вікові особливості розвитку дитини*, 2010; *Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів*, 2021).

Проблему ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку широко висвітлено у сучасних вітчизняних та закордонних дослідженнях, зокрема в працях Т. Гурковської (2011), Г. Кукурузи (2012), С. Миронової (2011), І. Гудим (2013), І. Гладченко (2010), Г. Соколової (2015), О. Склянської (2017), С. Литовченко (2020), В. Тарасун (2021), Dunst C. J., Hamby D., Trivette C. M., Raab M., Bruder M. B. (2000), Phillips D. (2012), Meisels S. J., Shonkoff J. P. (2000), Trivette C., Dunst C., Hamby D. (2010) та ін. Дослідники зазначають, що для оптимального, всебічного та гармонійного розвитку дитини має бути створено комфортне, розвивальне та безпечне соціальне середовище, тобто певні життєві умови, які постають вирішальними в перші роки життя.

Вважаємо, що технологію раннього втручання доцільно розглядати в контексті поняття «абілітація» (від лат. *habilitation*), що означає надання прав, можливостей, підтримки, задоволення потреб дитини та батьків/доглядальників, сприяння формуванню здібностей, соціально-адаптаційних навичок, життєвої компетенції у дітей зазначеної категорії. Відтак раннє втручання – це система комплексних заходів щодо здійснення допомоги та підтримки дітям раннього віку, котрі мають функціональні порушення або високий ризик їх появи.

Вочевидь спеціально створене корекційно-абілітаційне соціальне середовище сприятиме не тільки задоволенню вітальних потреб малюка, а й стимулюватиме його мозкову діяльність, активізуватиме фізичні та психічні процеси.

Так, у наукових доробках фахівців з раннього втручання Г. Кукурузи та

А. Кравцової (2017) зазначено, що в основу взаємодії дитини раннього віку з соціальним середовищем «покладено адекватне реагування на фізичні, емоційні, соціальні потреби дитини. А основною функцією такого оточення є фасилітація розвитку» (с. 44). Автори наголошують на природності фасилітуючої взаємодії дитини з дорослим: «дорослий у силу своїх природно зумовлених батьківських здібностей бачить та відчуває потреби дитини, зону самостійної розвиткової активності малюка, в якій не потрібна його участь, проте важлива присутність» (Кукуруза, 2017, с. 44). Саме тому дорослий має вчасно відреагувати на потреби дитини та надати дієву допомогу з урахуванням потенційних можливостей (в «зоні найближчого розвитку») малюка.

Соціальна ситуація розвитку (соціальне середовище) визначає специфіку формування соціально-адаптаційних навичок взаємодії та успішність соціалізації. Для дитини з ППР раннього віку природний процес соціалізації ускладнений та якісно змінений (Гладченко, Висоцька, Супрун, 2020). Сигнальні рухи та реакції малюка, а також поведінкові патерни слабкі, недорозвинені, неадекватні та інколи взагалі відсутні. За цих причин дорослий не може правильно «зчитати» потребу дитини та/або дитина не розуміє ініціації з боку дорослого (міміку, жести, погляд тощо). Внаслідок такої ситуації емоційного непорозуміння, стресу може розвинутися депресія, що значно ускладнює та спотворює природний процес психофізичного розвитку. А відсутність або обмеження контактів дитини із соціальним середовищем може призвести до депривації, тобто психічного стану, який виникає в результаті тривалого обмеження можливостей дитини в задоволенні достатньою мірою її основних емоційних, моторних, сенсорних, пізнавальних потреб, що призводить до порушень соціальних контактів. (Гладченко, 2010). Тому досить важливо якомога раніше розпочинати корекційно-педагогічну роботу з дитиною в умовах фасилітуючого оточення.

Метою статті є визначення технологічних аспектів та окреслення шляхів оптимізації корекційно-абілітаційної взаємодії дорослого з дитиною з ППР немовлячого та раннього віку; привернення уваги до визначального для успішної соціалізації дитини з ППР періоду раннього віку у контексті соціально-

абілітаційного втручання та безперервного розвитку.

Методи дослідження: узагальнення власного досвіду та здобутків вчених щодо досліджуваної проблематики для виявлення особливих потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку немовлячого та раннього віку, окреслення ефективних методів та прийомів корекційно-абілітаційної взаємодії в діаді «дитина-дорослий».

Виклад основного матеріалу. Надання ранньої комплексної допомоги передбачає не лише виявлення у першому півріччі життя порушень розвитку чи факторів ризику порушень розвитку, а й цілеспрямоване проведення доцільної корекційно-абілітаційної взаємодії з дитиною. Все це запобігає виникненню та сприяє подоланню у ряді випадків порушень розвитку (у тому числі другого та третього порядку), корекції порушень психофізичного розвитку, зниження ступеня соціальної дезадаптації та підвищення рівня соціалізації на основі сформованих у дитини з ППР соціально-адаптаційних навичок.

Сучасність зумовлює зміну стратегії роботи з дітьми. Одним із найважливіших орієнтирів постають педагогічна підтримка та визначення особливих потреб вихованців. Зокрема, дитина з порушеннями психофізичного розвитку потребує відповідних умов для оптимальної реалізації своїх актуальних та потенційних можливостей (когнітивних, енергетичних, емоційно-вольових, мотиваційних) в процесі навчання та взаємодії з соціальним середовищем. Важливо розуміти, що ці потреби, з одного боку, зумовлені психологічною структурою порушення розвитку, з іншого - визначають своєрідність розвитку дітей тієї чи іншої категорії ППР. Відтак врахування модально-неспецифічних та модально-специфічних закономірностей розвитку психіки надає можливість визначити загальні та специфічні потреби дітей.

До загальних потреб належать такі:

- корекційно-педагогічна допомога у максимально ранні терміни (з моменту встановлення факту порушення розвитку);
- створення умов щодо запобігання виникнення порушень другого та третього порядку;

- врахування закономірностей нормотипового розвитку;
- адаптація та модифікація ресурсів соціального середовища;
- реалізація сімейно-центрованого підходу у корекційно-педагогічній роботі;
- комплексний супровід розвитку дитини з ППР та фактором ризику у розвитку;
- індивідуалізація процесу психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в умовах фасилітуючого оточення тощо.

Також для кожної категорії дітей з ППР наявні специфічні потреби. Приміром, діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату потребують дотримання ортопедичного режиму та адресної допомоги з корекції рухових порушень; діти з порушеннями слуху – максимального раннього слухопротезування, адекватних акустичних умов тощо. Більш детальну інформацію щодо співвідношення та співзалежності особливостей психофізичного розвитку та особливих потреб дітей з ППР немовлячого та раннього віку подано у таблицях 1; 2.

Таблиця 1

Особливості психофізичного розвитку та особливі потреби дітей з ППР першого року життя

Особливості психофізичного розвитку	Особливі потреби
Несформованість або специфічність емоційного спілкування з дорослим	Потреба у створенні умов формування комплексу поживлення
Несформованість або специфічність ситуативно-особистісної форми спілкування з дорослим	Потреба у доброзичливій увазі значущого дорослого, що сприяє формуванню ситуативно-особистісної форми спілкування (від народження до 6 міс.)
Несформованість або специфічність ситуативно-ділової форми спілкування з дорослим	Потреба у доброзичливій увазі та співпраці з дорослими, котрі забезпечують формування ситуативно-ділової форми спілкування (від 6 міс. до 3 років)
Несформованість розуміння мовлення	Потреба у створенні умов формування розуміння мовлення дорослого
Несформованість домовленнєвих засобів спілкування	Потреба у створенні умов формування домовленнєвих засобів спілкування (міміка, вказівний жест)
Затримка у формуванні активного та пасивного словника	Потреба у створенні умов для формування активного та пасивного словника
Відставання у моторному розвитку	Потреба у подоланні специфіки розвитку

	рухової сфери
Відсутність ініціативності та пізнавальної активності (нестримного прагнення пізнати соціальне середовище)	Потреба у створенні умов формування активності у пізнанні соціального середовища
Відсутність або своєрідність хапання предметів	Потреба у створенні умов формування дій з предметами (дії хапання, маніпулювання предметом, результативні, співвідносні, функціональні дії)
Затримка у формуванні всіх видів сприйняття	Потреба у створенні умов розвитку слухового, зорового, тактильного, предметного сприйняття
Затримка у формуванні зорово-рухової координації	Потреба у створенні умов для формування зорово-рухової координації
Затримка та своєрідність у формуванні почуття базової довіри до світу	Потреба у створенні умов для формування почуття базової довіри до світу

Таблиця 2

Особливості психофізичного розвитку та особливі потреби дітей з ППР раннього віку

Особливості психофізичного розвитку	Особливі потреби
Відставання в моторному розвитку	Потреба у подоланні специфіки розвитку рухової сфери
Несформованість або слабкість пізнавального інтересу	Потреба у створенні умов формування пізнавального інтересу
Несформованість або специфічність предметної діяльності	Потреба у створенні умов формування предметної діяльності (освоєння співвідносних, конструктивних дій)
Несвоєчасний розвиток або специфічність сенсорного розвитку, всіх психічних функцій	Потреба у створенні умов для сенсорного розвитку та розвитку всіх психічних функцій у предметній діяльності
Несформованість розуміння мовлення	Потреба у створенні умов формування розуміння мовлення дорослого
Несвоєчасний розвиток або специфічність активного мовлення	Потреба у створенні умов формування активного мовлення
Несформованість продуктивного виду діяльності або слабкий інтерес до нього	Потреба у формуванні інтересу до продуктивних видів діяльності
Несформованість або специфічність зображувальної діяльності, ліплення, конструювання, гри, трудової діяльності	Потреба у створенні умов формування навичок зображувальної діяльності, ліплення, конструювання, сюжетної гри, трудової діяльності (самообслуговування)
Несформованість або специфічність ситуативно-ділової форми спілкування з дорослим	Потреба у співпраці зі значущим дорослим у спілкуванні та предметній діяльності, що забезпечує розвиток ситуативно-ділової та появи позаситуативно-пізнавальної форми спілкування (до трьох років)

Несформованість або слабкий ступінь соціально-емоційних проявів	Потреба у створенні умов формування навичок самостійності; освоєння правил перебування у суспільстві; розвитку адекватних емоцій
Несформованість чи специфічність спілкування з однолітками	Потреба у створенні умов формування спілкування з однолітками

Вочевидь, особливі потреби зумовлюють вибір та використання у процесі взаємодії з дітьми з ППР віком до 3-х років освітніх ресурсів соціального середовища (предметних, просторових, організаційно-змістових, соціально-психологічних). Задля ефективної реалізації ранньої комплексної допомоги дітям та при визначенні стратегії корекційно-абілітаційної взаємодії з урахуванням особливих потреб дітей з ППР раннього віку фахова компетентність поєднує:

- знання закономірностей фізичного, психічного та особистісного розвитку дітей віком до 3-х років в умовах нормотипового розвитку; особливостей психофізичного розвитку дітей з ППР; методичних шляхів індивідуалізації процесу психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини з ППР або фактором ризику у віці до 3-х років;

- вміння здійснювати діагностику та виявляти особливі потреби конкретної дитини; визначати основні напрями педагогічної, корекційно-абілітаційної роботи з урахуванням результатів діагностики розвитку дитини; моделювати освітнє соціальне середовище з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; виявляти потреби родини, яка виховує дитину з ППР у віці до 3-х років; консультувати батьків, котрі виховують дітей зазначеної категорії;

- володіння технологією модифікації змісту, методів та засобів педагогічної, корекційно-абілітаційної роботи з урахуванням рівня актуального розвитку та особливих потреб конкретної дитини; застосування дієвих видів допомоги дитині; оцінювання динаміки розвитку дитини раннього віку та за необхідності коригування індивідуальної програми розвитку; ефективного здійснення зворотного зв'язку тощо.

Основні напрями здійснення корекційно-абілітаційної допомоги дітям цього віку:

- формування навичок обстежувати предмети тими способами, які доступні

для даної конкретної дитини з ППР;

- виконання предметних дій;
- формування передумов ігрової діяльності;
- встановлення соціального контакту;
- формування доступних способів комунікації та мовлення (за можливості).

Конкретний зміст роботи з дитиною з ППР у межах зазначених напрямів розвитку буде досить індивідуалізованим з урахуванням особливих потреб та рівнів актуального та потенційного розвитку. Визначення провідних напрямів роботи з дітьми зазначеної категорії залежить від поєднання первинних, вторинних та третинних нашарувань у структурі порушень.

Необхідно зазначити, що розробка індивідуальних програм ранньої комплексної корекційно-абілітаційної допомоги дітям з ППР здійснюється з урахуванням взаємозв'язку кількох факторів:

- особливостей психофізичного розвитку, зумовлених структурою порушень (це сприяє виявленню наявних дефіцитів розвитку дитини);
- особливих потреб (визначаються з урахуванням виявлених дефіцитів);
- спеціальних умов, які потрібно створити для ефективного розвитку дитини.

Методичні прийоми та способи корекційно-абілітаційної взаємодії.

Підбір методів та способів корекційно-абілітаційної взаємодії здійснюється на основі врахування особливостей психічних процесів у дітей зазначеної категорії та вікової групи: необхідність опори на наочний матеріал; дієву участь всіх аналізаторів для пізнання предметів та явищ соціального середовища; обов'язкове співвіднесення слова з встановленим предметом, дією та ознакою.

Основним навчальним методом на першому році життя дитини постає метод сумісної діяльності (спільні дії дитини та дорослого). Він найбільшою мірою відображає унікальність соціальної ситуації розвитку дитини на першому році життя – ситуації єдності дорослого та дитини. Роль цього методу протягом дитячого віку змінюється: з появою наслідування дитина починає опановувати нові способи засвоєння суспільного досвіду – дії за показом, за зразком та ті, що сприймаються на слух (вербальна інструкція). До кінця першого року життя цей

метод втрачає своє провідне значення.

Методичні прийоми та способи соціально-абілітаційної взаємодії, які потрібно використовувати під час навчання, об'єднані в декілька груп.

1. Прийоми, що стимулюють мотиваційно-потребову сферу та активність дитини.

У дітей з ППР, зазвичай, спостерігається несформованість потреби у різноманітних сенсорних враженнях, у руховій активності, емоційному спілкуванні з дорослим. Тому основна мета корекційного навчання та абілітації – розвиток життєвих компетенцій шляхом формування мотиваційно-потребової сфери дітей, розвитку їхньої рухової, пізнавальної та соціальної активності.

Способи візуального впливу.

У навчанні дітей використовується прийом показу різноманітних за кольором, формою та розміром іграшок і предметів. З метою розвитку активності та накопичення сенсорних вражень під час ігор з дітьми треба підбирати іграшки та дидактичний матеріал з чистими кольоровими тонами основного спектра за п'ятьма формами (коло, квадрат, прямокутник, трикутник та овал) та трьох розмірів (великий, середній та маленький).

Способи звукового впливу.

Це демонстрація різноманітних звукових іграшок, заховування та знаходження предметів та музичних інструментів, вербальне звернення дорослого до дитини, використання шепітного мовлення та невербальної артикуляції, наспівування дитині пісенок, утішок.

Способи емоційно-мовленнєвого впливу.

Це безпосередньо емоційно-мовленнєве спілкування дорослого з дитиною. Даний прийом найбільш ефективний під час стимулювання активності дітей. Він поєднує привітну усмішку, лагідну розмову дорослого з різноманітними інтонаціями, звернення до малюка на ім'я. Все це сприяє підвищенню тону дитини, виникненню перших емоційно-позитивних реакцій, «комплексу поживлення», звукових мовленнєвих реакцій. Систематичне використання цього прийому, на початку в поєднанні з тактильними, вестибулярними, зоровими й

звуковими впливами, а потім – автономно, сприяє розвитку у дітей початкової форми соціальної активності – потреби в емоційному спілкуванні.

Прийом мовчазної присутності в полі зору дитини дорослого з привітним лагідним виразом обличчя також сприяє активізації емоційних реакцій, рухів, звуко-мовленнєвому прояву та «комплексу пожвавлення». Якщо цьому прийому передують емоційно-мовленнєве спілкування, то у дитини виникає бажання знову почути голос дорослого, про що малюк демонструє завдяки емоційно-руховому «комплексу пожвавлення». Засобами цих прийомів постають: виразна міміка дорослого, його жести в поєднанні з інтонаційною забарвленістю мовлення.

Способи тактильного впливу.

Задовго до народження дитини рецепторна чутливість поверхні шкіри потенційно готова прийняти тактильну інформацію. Тому тактильні дії є найбільш адекватними подразниками, що призначені для знайомства з найближчим соціальним середовищем у перші місяці життя дитини. Доцільно використовувати такі прийоми: погладжування, струшування, дотик, ковзання, обмацування, легке лоскотання, притиснення до грудей тощо. До способів тактильного впливу належать усі прийоми масажу: прогладжування, розтирання, розминання, вібрація, постукування, пощипування, натискання або легке стискання тощо. Контактні позиції дитини та дорослого під час проведення ігор та вправ є джерелом сумісних переживань та водночас способами, що стимулюють активність дитини.

Способи вестибулярного впливу.

Вестибулярний апарат дитини досить чутливий ще в антенатальному періоді та реагує на певні рухи вагітної жінки, отримуючи інформацію про соціальне середовище. Колихання, погойдування дитини в перші місяці життя заспокоює її, створює у неї ефект присутності матері та формує адекватні умови для рухової та пізнавальної активності. Найбільш ефективними способами вестибулярного впливу є такі прийоми: колихання дитини в позиції «під грудьми» (вперед-назад), гойдання дитини в позиції «на колінах у дорослого», гойдання дитини на витягнутих руках дорослого, гойдання дитини в положеннях «на боці» та «на

животі».

Способи температурного впливу.

З метою розвитку температурних відчуттів дітям в процесі предметно-ігрової взаємодії пропонуються іграшки та предмети, що різняться за своїми температурними характеристиками (теплі, прохолодні).

Способи пропріоцептивного впливу.

Адекватне сприйняття просторових властивостей предметів та відносин між ними – це важлива умова для пізнання життя. Пропріоцептивна інформація – передача сигналів у головний мозок з рецепторів, які розташовані у м'язах, суглобах та кістках, що сприяє усвідомленню власного тіла у просторі, можливості рухатися.

Серед характерних ознак пропріоцептивного порушення можна зазначити наступні: незграбність, неможливість адекватно оцінити положення тіла у просторі; труднощі у навчанні новим (відповідно до віку) моторним навичкам; тривала ходьба навшпиньках; жування одягу, ниток, олівців, іграшок; слабкі м'язи, швидка втомлюваність; порушена постава; постійний пошук усіх видів руху, стрибання, натикання на предмети, потреба бути міцно обійнятим (або навпаки, уникнення дотиків або обіймів); проблеми з двосторонньою координацією, порушене балансування – дитина легко падає, постійно розливає рідину, розбиває речі; проявляє бажання поборотися, поштовхатися; наявні проблеми з виконанням інструкцій щодо фізичних вправ або наслідування рухів.

Способи та прийоми пропріоцептивного впливу містять набір вправ, які сприяють посиленню сигналів, що йдуть від периферичних частин тіла, особливо кінцівок.

Ці способи, зазвичай, використовуються для розвитку локомоторних навичок та пасивно-активних рухів артикуляційної моторики.

Способи соціального впливу, що стимулюють потребу у співпраці та активність під час предметної діяльності.

Ефективним способом, що стимулює перехід від емоційного спілкування до співпраці з дорослим, є дидактичні ігри з веселими механічними іграшками та

іграшками-забавлянками. Діти, емоційно сприймаючи такі іграшки, із задоволенням долучаються до ігрової взаємодії з дорослим. Досить ефективними методичними прийомами є проведення рухливих ігор з пальчиками, ручками, ніжками дитини під час читання утішок та коротких дитячих віршів. Використання прийомів несподіваної появи та зникнення предметів та іграшок, а також «сюрпризного моменту», заснованого на зацікавленості до коробочок, кошиків, хлопавок, мішечків та інших предметів, сприяє активізації безпосередньо емоційного спілкування та створює передумови переходу до вищого рівня взаємодії.

Наступним цікавим прийомом є використання українських народних дерев'яних іграшок-забавок, що передбачає виконання спільних дій дитини та дорослого.

Важливими постають прийоми змістовного спілкування дорослого з дитиною через безпосереднє ознайомлення зі способами дії, шляхом показу та розглядання іграшок. Такі прийоми сприяють формуванню потреби дитини у співпраці з дорослим та переходу до особистісно-ділового спілкування.

Прийоми, що спрямовані на поетапне оволодіння способами засвоєння суспільного досвіду.

Основним корекційним завданням застосування цієї групи прийомів є подолання суперечностей у дітей першого року життя з ППР між існуючими потребами та порушеними способами дії, що спрямовані на задоволення цих потреб. Теоретичною основою виділення цієї групи прийомів постає концепція Д. Ельконіна про розвиток предметної дії в ранньому віці.

За ступенем активності дитини у діяльності всі прийоми цієї групи розподілені на: а) пасивні (спільні дії дитини та дорослого); б) пасивно-активні (часткові спільні дії дитини і дорослого) та в) активні прийоми (дії за показом, наслідування, дії за жестовою інструкцією, дії за зразком, дії за словесною інструкцією дорослого).

а) Пасивні прийоми.

Зазначені прийоми – це прийоми спільного виконання дії дитиною та

дорослим.

Найбільшої складності в процесі навчання дітей з ППР першого року життя набуває пошук прийомів спільної дії під час орієнтовної діяльності. Тут треба враховувати, що у дитини з нормотиповим розвитком у кожній орієнтовній реакції присутній моторний акт, як-от рухи очей, голови, згодом рухи рук, рухи тулубом. У дітей з ППР на фоні синдрому рухових порушень ці моторні компоненти орієнтовних реакцій мають певні особливості. Тому прийоми спільних дій дитини та дорослого під час орієнтовної діяльності треба спрямовувати на моделювання та відновлення моторного компоненту цієї діяльності. Так, як зразок, для формування зосередження на обличчі дорослого, педагог охоплює своїми долонями обличчя дитини (голова дитини злегка повернута) для встановлення ракурсу найбільш сприятливого для зосередження. З метою формування стеження за яскравою іграшкою предмет треба вкладати до витягнутої руки дитини, притримуючи її, одночасно здійснювати поворот голови дитини слідом за її руками з вкладеною іграшкою. З цією ж метою спочатку викликається слухове зосередження на яскравій музичній іграшці, а потім повільно повертається голова дитини в напрямку за іграшкою, яка переміщується за різними напрямками. Завдяки багаторазовому повторенню таких прийомів та способів дії у дитини на основі поєднального рефлексу формується вміння фіксувати та стежити за рухомим предметом. Для того, щоб у дитини сформувати вміння стежити за яскравою іграшкою та/або дорослим на відстані, до корекційної взаємодії бажано залучити ще одного дорослого (вихователя, няню, рідних), який допомагає дитині в положенні на спині спочатку повернути голову, потім лягти на бік, перевернутися на живіт і знову на бік та спину, спостерігаючи за дорослим, котрий обходить манеж по колу.

Під час засвоєння вміння хапати, обмацувати, маніпулювати, виконувати активні предметні дії треба використовувати прийом «працюють ручки дитини». Наприклад, з метою формування вміння хапати й обмацувати предмети та іграшки педагог легенько стріпує ручки дитини до ефекту розведення пальчиків та схоплення іграшки, що вкладається в долоньку. Увагу потрібно приділити

протиставленню великого пальця іншим. Потім необхідно легко натискати на кулачок дитини з іграшкою, домагаючись рухів обмацування. З метою формування хапання дрібних предметів двома пальчиками (великим і вказівним) дорослий має легенько обхопити ручку дитини своєю рукою, притискаючи три пальчика дитини до долоні, водночас, великим та вказівним пальцями підтримувати й працювати відповідними пальчиками дитини.

Окрім прийомів спільного виконання дії, доречним є застосовування підтримуючих та спрямовуючих прийомів. Як приклад, дитині з одностороннім ураженням нервово-м'язового тону важко повернути голову в бік звуку, легкий дотик до щоки дитини з підштовхуванням голови до повороту створюватиме умови для самостійного виконання дії. Прояву у дитини активності та ініціативності сприяють прийоми піднімання під час маніпулятивної та предметної діяльності її ручок за зап'ястя, а потім – за лікті.

Отже, поступово, в процесі спільної діяльності, надаючи дитині все більше ініціативи, педагог спонукає її виконувати частину дії самостійно, що приводить до позитивних емоційних проявів, отримання з боку дитини задоволення від взаємодії.

2) Пасивно-активні прийоми.

Такі прийоми характеризуються частково-спільним виконанням дії дитиною. Їх можна застосовувати у двох варіантах. По-перше, спільні дії дорослого та дитини розпочинають гру, а потім дитина самостійно її продовжує. По-друге, дитина самостійно розпочинає гру, а закінчують її дитина та дорослий разом. Цей варіант більш ефективний стосовно збільшення тривалості заняття.

3) Активні прийоми.

Під час засвоєння маніпулятивних і предметних дій з іграшками можна використовувати прийом виконання дій за жестовою (невербальною) інструкцією у поєднанні із вербальним позначенням дії.

Також доречними є *способи показу дій дорослого*, враховуючи, що наслідування для дітей першого року життя слугує джерелом розвитку двох найважливіших аспектів поведінки:

- накопичення та збагаченням засобів комунікації;
- розвиток предметних дій.

Способи та прийоми показу розподіляються на дві групи.

Перша група – спрямовані на збагачення засобів комунікації: прийоми показу міміки дорослого, прийоми показу пантомімічних рухів дорослого (відтворення вказівного жесту, жестів «Дай», «Візьми», «Ходи-ходи», «Бувай», «До побачення» тощо), прийоми, що стимулюють звукове наслідування дітей («перегукування», цифровий запис голосу знайомого дорослого).

Друга група – прийоми показу результативних та маніпулятивних дій, співвіднесених дій, сюжетних дій, що сприяють розвиткові предметної діяльності.

Корисним є навчання дітей виконувати дії за наслідуванням, а потім – за словесною інструкцією дорослого (з опорою на пам'ять дитини).

Таким чином, поетапність засвоєння будь-якої дії передбачає зростання ступеня активності дитини у діяльності. Після кожного спільного виконання дії дитині треба надавати можливість повторити дію, а в подальшому – виконати її самостійно. На заняттях, під час дидактичних ігор педагог стимулює активність дитини та спонукає до прояву її ініціативності. Відтак у процесі поетапного засвоєння дії у дитини формується мотивація. Спосіб дії набуває досконалості лише тоді, коли дія дитини приводить до очікуваного результату. Саме кінцевий результат фіксується дитиною емоційно позитивно, тому успішно досягнутий результат стає мотивом – утворюючим фактором. Для того, щоб дитина могла зрозуміти відчуття задоволення, радості від успішної діяльності, змогла оцінити та зафіксувати результат дії, педагог має використовувати прийоми заохочення.

Прийоми та способи заохочення.

До цієї групи прийомів належать прийоми тактильного заохочення: погладжування, поцілунки, легке притискання до грудей; прийоми харчового заохочення: солодка водичка, сік (на перших етапах роботи), рідше сушка, сухар (заохочення ласощами вважається тимчасовим заходом і застосовується тільки на початкових етапах корекційної роботи або в період адаптації); прийоми емоційно-мовленнєвого схвалення.

Схвалення – найбільш природна й доступна форма заохочення. Для дітей раннього віку (починаючи з рівня 5-го місяця життя) найбільш ваговою постає інтонація схвалення дорослого та відповідний вираз його обличчя. Але при цьому варто розуміти, що одні й ті самі слова схвалення призводять до звикання та досить швидко перестають сприйматися дитиною. Отже, урізноманітнення способів схвалення стає найбільш вдалою технікою заохочення.

В якості особливих прийомів заохочення можна використовувати нові, цікаві, незнайомі для дитини іграшки, або, навпаки, іграшки, яким дитина надає перевагу, які сподобалися їй під час заняття. Ефективними також є прийоми з використанням «сюрпризних моментів»: сюрпризні пакуночки, коробочки, кошики з різноманітними предметами та іграшками, з якими дитина після заняття зможе погратися. В якості прийому схвалення можна використати й катання дитини на іграшковому конику, автомобілі, потягу, гойдалці тощо.

Шляхи оптимізації корекційно-абілітаційної взаємодії з дітьми з ППР немовлячого та раннього віку:

- єдність розвивального предметного соціального середовища та змістовного емоційно-особистісного спілкування дорослого з дитиною;
- рання корекція та компенсація порушень психофізичного розвитку в поєднанні з розвитком особистості та її особистих якостей;
- створення ігрового освітнього соціального середовища, що сприяє розвитку провідного виду діяльності й соціалізації особистості (з урахуванням особливих освітніх потреб);
- індивідуалізований рівень складності змістового та операційного компонентів корекційно-абілітаційного процесу;
- неприпустимість форсування, інтенсифікації розвитку дитини відповідно до типових освітніх стандартів;
- своєчасна психолого-педагогічна діагностика психосоціального розвитку з оцінкою досягнень, проблем та потенційних можливостей дитини;
- запобігання виникненню вторинних психофізичних порушень та особистісних відхилень.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Рання корекційно-абілітаційна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку є пріоритетною у всьому світі.

Запропоновані у статті шляхи оптимізації, методи, прийоми та способи корекційно-абілітаційної взаємодії з дітьми з ППР раннього віку сприятимуть підвищенню фаховості педагогів, зокрема, формуванню у них професійних компетенцій щодо організації продуктивної взаємодії дитини з соціальним середовищем, забезпеченню індивідуалізації ранньої психолого-педагогічної допомоги.

Сьогодні впровадження системи раннього втручання в Україні знаходиться під впливом негативних факторів війни, але не втрачає своєї актуальності та залишається одним із провідних завдань абілітації, розвитку та навчання дітей з ППР. Сучасність зумовлює збільшення кількості дітей зазначеної категорії, котрі потребуватимуть педагогічної підтримки та ефективних технологій корекційно-абілітаційної взаємодії, розроблення сучасного науково-методичного забезпечення.

Зважаючи на зазначене виникає необхідність подальшого дослідження окресленого питання в напрямі визначення особливостей впровадження інноваційних педагогічних технологій та теоретично-методичного підґрунтя цілісної системи корекційно-абілітаційного супроводу дітей з ППР раннього віку в умовах війни та повоєнного відновлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва, С.А., Гавриш, Н.В., & Рагозіна, В.В. (2021). *Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів*. (Монографія). Кропивницький: ІМЕКС – ЛТД.
2. Балим, Л. (Ред.). (2010). *Вікові особливості розвитку дитини*. К.: О. Москаленко.
3. Гладченко, І.В., Висоцька, А.М., & Супрун, М.О. (2010). *Соціалізація осіб з психофізичними порушеннями*. (Навчальний посібник). К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
4. Гладченко, І.В. (2010). *Соціалізація дітей-сиріт першого року життя з порушеннями психофізичного розвитку*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

5. Гудим, І. (2013). Концептуальні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з глибокими порушеннями зору. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 22-26.
6. Гурковська, Т.Л. (2011) *Супровід розвитку дітей раннього віку*. (Навч.-метод. посібник). Київ: Шкільний світ.
7. *Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020р. (17.01.2021 р.)*. Режим доступа: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69>
8. Кукуруза, Г.В., & Кравцова, А.М. (2017). Раннє втручання як система фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями. *Медична психологія*, 12(3), 44-47.
9. Литовченко, С.В. (2020). *Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід*. (Монографія). Київ: Симоненко О. І.
10. Миронова, С. (2011). Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 5, 65-73.
11. Соколова, Г.Б. (2015). Сучасні підходи до ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 5(2), 283-292.
12. Тарасун, В. (2012). *Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації*. (Монографія). К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
13. Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.
14. Espe-Sherwindt Marilyn. (2008). «Family-Centred Practice: Collaboration, Competency and Evidence». *Support for Learning*, 23(3), 136-43.
15. Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention, second edition*. New York: Cambridge University Press.
16. Phillips, D. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A discussion paper*. *World Health Organization*, 36 p.
17. Trivette, C., Dunst, C., & Hamby, D. (2010). Influences of Family-Systems Intervention Practices on Parent-Child Interactions and Child Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19.

REFERENCES

1. Vasylieva, S.A., Havrysh, N.V., & Rahozyina, V.V. (2021). *Vykhovannia ditei rannoho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv [Early childhood education in preschool education institutions of different types]*. (Monohrafiia). Kropyvnytskyi: IMEKS – LTD [in Ukrainian].
2. Balym, L. (Red.). (2010). *Vikovi osoblyvosti rozvytku dytyny [Age-specific features of child development]*. K.: O. Moskalenko [in Ukrainian].
3. Hladchenko, I.V., Vysotska, A.M., & Suprun, M.O. (2010). *Sotsializatsiia osib z psykhofizychnymy porushenniamy [Socialisation of people with psychophysical disabilities]*. (Navchalnyi posibnyk). K.: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Hladchenko, I.V. (2010). *Sotsializatsiia ditei-syrit pershoho roku zhyttia z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. [Socialization of orphans of the first year of life with psychophysical developmental disorders]. Extended abstract of Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
5. Hudym, I. (2013). *Kontseptualni pidkhody do orhanizatsii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei rannoho viku z hlybokymy porushenniamy zoru. [Conceptual approaches to the organization of psychological and pedagogical support for young children with profound visual impairments]. Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 2, 22-26 [in Ukrainian].*
6. Hurkovska, T.L. (2011) *Suprovid rozvytku ditei rannoho viku [Support for the development of young children]*. (Navch.-metod. posibnyk). Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
7. *Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: novyi pohliad. Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 27 liutoho 2020r [The concept of early childhood and preschool education: a new look. Scientific report at the meeting of the Presidium of the NAPS of Ukraine on 27 February 2020.]. (17.01.2021 r.). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69>*
8. Kukuruza, H.V., & Kravtsova, A.M. (2017). *Rannie vtruchannia yak systema fasylytatsii rozvytku dytyny z psykhomotornymy porushenniamy. [Early intervention as a system of facilitation of the development of a child with psychomotor disorders]. Medychna psykholohiia, 12(3), 44-47 [in Ukrainian].*
9. Lytovchenko, S.V. (2020). *Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku: navchannia i suprovid [Children with hearing impairment of early and preschool age: education and support]*. (Monohrafiia). Kyiv: Symonenko O. I. [in Ukrainian].
10. Myronova, S. (2011). *Pedahohichna dopomoha dytyni rannoho viku z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku. [Pedagogical assistance to a young child with special needs]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 5, 65-73 [in Ukrainian].*

11. Sokolova, H.B. (2015). Suchasni pidkhody do rannoi kompleksnoi dopomohy ditiam z vidkhyleniamy v rozvytku. [Modern approaches to early comprehensive care for children with developmental disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 5(2), 283-292 [in Ukrainian].
12. Tarasun, V. (2012). *Psykhologo-pedahohichna dopomoha ditiam pereddoshkilnoho viku z osoblyvostiamy v rozvytku: napriamy realizatsii* [Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації]. (Monohrafiia). K.: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
13. Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164 [in English].
14. Espe-Sherwindt Marilyn. (2008). «Family-Centred Practice: Collaboration, Competency and Evidence». *Support for Learning*, 23(3), 136-43 [in English].
15. Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, second edition. New York: Cambridge University Press [in English].
16. Phillips, D. (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. World Health Organization, 36 p. [in English].
17. Trivette, C., Dunst, C., & Hamby, D. (2010). Influences of Family-Systems Intervention Practices on Parent-Child Interactions and Child Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19 [in English].

УДК 159.923:159.942.52(045)

Андрій Гончарук,

аспірант 3-го року навчання

andrewpolm1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3836-6685>

Andrii Honcharuk,

postgraduate student of the 3rd year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Institute of Special Pedagogy and Psychology
named Mykola Yarmachenko of the National