

Index Copernicus

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

**Міністерство освіти і науки України**

**Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка**

**Національний педагогічний університет  
ім. М.П. Драгоманова**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
(педагогічні науки)**

**Збірник наукових праць**

**В и п у с к 11**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2018

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

**Рецензенти:**

**М.І. Супрун**

доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

**Є.М. Кулеша**

доктор габілітований, Академія Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Варшава, Республіка Польща.

**В.М. Лабунець**

доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Редакційна колегія**

**В.І. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Е. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор, **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **Шевцов А.Г.**, доктор педагогічних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол № 6 від 26 червня 2018 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):** збірник наукових праць: вип. 11/ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. – 322 с.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

У збірнику наукових праць висвітлюються питання спеціальної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць включено до переліку наукових фахових видань України і в міжнародну базу Index Copernicus.

Адресується спеціалістам в галузі спеціальної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2014: 29.63**

*Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014 р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.*

**УДК 376 (082)**

**ББК 74.30**

**Index Copernicus**

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

**Ministry of Education and Science of Ukraine**

**Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University**

**National Pedagogical Drahomanov University**

**ACTUAL PROBLEMS  
OF THE  
CORRECTIONAL EDUCATION  
(pedagogical sciences)**

**Collection of scientific papers**

**Issue 11**

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2018

**UDC 376 (082)**

**LBC 74.30**

**A-43**

**Editors:**

**M.I. Suprun** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.

**E.M. Kulesha** in Edukation Professor of the Maria Grzegorzewska University, director of the Education Therapy Department, Warszawa, Republic Poland.

**V.N. Labunets** doctor of pedagogical sciences, professor, dean of the Faculty of Education of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University.

**Editorial board**

**V.I. Bondar**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **O.M. Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **O.V. Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Doctor of pedagogy, professor; **E. Kulesha**, Doctor of pedagogy, professor; **S.P. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L.M. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V.M. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (Head of Editorial board); **Y.P. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V.I. Spivak**, Ph. Doctor of psychology, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L.I. Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **O.P. Khohlina**, Doctor of psychology, professor; **A.H. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor; **M.K. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor; **D.I. Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

*In press on the authority of Scientific board  
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University  
(protocol № 6 dated 26 June 2018)*

**A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences):** Collection of scientific papers: Issue 11/ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2018 – 322 p.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

The collection of scientific works highlights important issues of special education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with special education needs in the conditions of pre-school, school and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering.

The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of special education, doctoral and post-graduate and all who are interested in modern problems and prospects of the development of correctional pedagogy and special psychology.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

*By order of Ministry of education and science of Ukraine №455 dated 15.04.2014, the collection of scientific works «Important issues of correctional education» is included into the numeration of professional editions of Ukraine.*

**UDC 376 (082)**

**LBC 74.30**

© Authors of the articles, 2018

Uchebnik dlja srednih uchebnyh zavedenij / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2004. – 560 s. **3. Mar'enko I. S.** Nравstvennoe stanovlenie lichnosti shkol'nika / I. S. Mar'enko. – M., 1985. – 364 s. **4. Men'shikov V. M.** Duhovno-nравstvennoe vospitanie: predmet i sodержanie / V. M. Men'shikov // Vestnik PSTGU. Serija 4 : Pedagogika. Psihologija, 2013. – №30 (3). – S. 28-50. **5. Minenkova I. N.** Jeticheskiy teatr dlja mladshih shkol'nikov s narushenijami zrenija / I. N. Minenkova // Uchebno-metodicheskoe posobie dlja vuzov. – Minsk : BGPU, 2007. **6. Osipov G. V.** Rossijskaja sociologicheskaja jenciklopedija / G. V. Osipov. – M. : NORMA-INFRA-M, 1999. **7. Synova Ye. P., Fedorenko S. V.** Tyflopедagogika: Pidručnyk dlja studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv / Ye. P. Synova, S. V. Fedorenko. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – 325 s. **8. Sumnitel'naja S. I., Sumnitel'nyj K. E.** Nachal'naja shkola Montessori / S. I. Sumnitel'naja, K. E. Sumnitel'nyj. – M. : «Karapuz-Didaktika», 2008. – 97 s. **9. Sharapova O. V.** Osobennosti нравstvennogo vospitanija mladshih shkol'nikov na urokah chtenija / O. V. Sharapova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, 2007. – №6. – S. 242-247. **10. Shitjakova N. P.** Osobennosti duhovno-nравstvennogo vospitanija shkol'nikov v sovremennyh uslovijah: kurs lekcij dlja studentov, kotorye uchatsja po special'nostjam pedagogicheskogo obrazovanija / N. P. Shitjakova. – Cheljabinsk : Izd-vo ChDPU, 2004. – 158 s.

Авторський внесок:

Захарченко М.Р. – 70%, Паламар О.М. – 30%

Дата подачі статті 14.04.2018 р.

УДК 162.16

**I.Г.Кобель**

ikobel@ualberta.ca

**J.Dickinson**

jennifer.dickinson@uvm.edu

## МОДЕЛІ ІНКЛЮЗІЇ ДЛЯ ГЛУХИХ: ПОГЛЯД ІЗ США

**Відомості про автора:** Кобель Ігор Григорович, доктор Ph.D., канд.пед.наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського католицького університету, Львів, Україна. E-mail: ikobel@ucu.edu.ua

Дженніфер Дікінсон, Ph.D. в антропології, доцент кафедри антропології, Директор центру з навчання і учіння Вермонтського

університету, Вермонтський університет, США. E-mail: [jennifer.dickinson@uvm.edu](mailto:jennifer.dickinson@uvm.edu)

**Contact:** Ihor Kobel, Ph.D. in Special Education (Alberta), Ph.D. in Correctional Pedagogy (Drahomanov), Associate Professor at the Department of General Education and Social Pedagogy, Ukrainian Catholic University, Lviv, Ukraine. E-mail: [ikobel@ucu.edu.ua](mailto:ikobel@ucu.edu.ua)

Contact: Jennifer Dickinson, Ph.D. in Anthropology, Associate Professor of Anthropology, Director of the Center for Teaching and Learning, University of Vermont, USA. E-mail: [jennifer.dickinson@uvm.edu](mailto:jennifer.dickinson@uvm.edu)

**Кобель І.Г., Дікінсон Д. Моделі інклюзії для глухих: погляд із США.** В статті подано короткий аналіз історії та сучасної ситуації із навчанням глухих в США та Україні та інтеграції в чуюче середовище. Висвітлено два протилежні підходи у навчанні, що віддавна конкурують між собою у світовій практиці, а також пагубний вплив рішень Міланського конгресу 1880 року на навчання глухих. Автори розкривають необхідність особливих підходів при інтеграції та/або інклюзії глухих дітей та молоді в чуючий навчальний простір та чуюче суспільство через унікальність цієї категорії дітей, чії особливі потреби вимагають створення доступного їм мовного середовища із підтримкою рідної для них жестової мови. Особлива увага в статті приділена питанню жестової мови, яка повинна зайняти достойне місце в системі навчання глухих не лише як предмет для вивчення, але в першу чергу як мова навчання поряд із словесною мовою, так як це має місце у США, де збережена система спеціальних шкіл-інтернатів та денних шкіл для глухих та слабкочуючих дітей та молоді.

**Ключові слова:** глухі діти, слабкочуючі діти, українська жестова мова, американська жестова мова, інклюзія, школа-інтернат для глухих

**Кобель И.Г., Дикинсон Д. Модели инклюзии для глухих: взгляд из США.** В статье представлен краткий анализ истории обучения глухих в США и Украине, а также современной ситуации. Описаны два противоположных конкурирующих подхода к обучению глухих и слабослышащих и пагубное влияние решений Миланского конгресса 1880 года на систему обучения глухих детей. Авторы доказывают необходимость особых подходов к интеграции и инклюзии глухих в слышащее учебное пространство и в слышащее общество из-за уникальности этой категории детей, которые нуждаются в организации языкового пространства из поддержкой родной для них жестовой речи. Жестовому языку в статье уделяется особое внимание, так как он должен не только изучаться глухими и слабослышащими, но и стать языком преподавания наряду из словесной речью, как это имеет место в

США, где сохранены специальные школы-интернаты и дневные школы для глухих.

**Ключевые слова:** глухие дети, слабослышащие дети, украинский жестовый язык. американский жестовый язык, инклюзия, школа-интернат для глухих

**Ihor Kobel, Jennifer Dickinson. Models of Inclusion for the Deaf: A View from the USA.** This paper provides a short comparison of approaches to the inclusion of Deaf people both in society and in the mainstream education systems in the USA and Ukraine, as well as explores the history of Deaf education in both countries. The negative impact of the decisions adopted by the 1880 Milano Conference on Deaf Education is described. The paper also includes observations by an American professor of life of Ukrainian deaf people in different contexts such as the school system, the Deaf community, and in Deaf clubs.

Additionally, this paper highlights the importance of understanding the difference between needs of Deaf people and other individuals with disabilities and special needs because their inclusion requires accepting and understanding sign language as both an identity marker and as a means of communication.

**Постановка проблеми.** Всесвітня декларація прав людини та інші міжнародні та національні конвенції і законодавчі акти закріпили у списку фундаментальних прав людини право на освіту [6;14;18;23;36]. Досвід Європи і США свідчить, що більшість розвинутих країн пройшли довгий шлях для подолання величезних відмінностей в забезпеченні доступу до освіти здоровим дітям та дітям із інвалідністю та/або з особливостями психофізичного розвитку та особливими освітніми потребами [20;36;37]. Очевидно, що неможливо реалізувати мету «Освіта для всіх» без здійснення корінних перетворень у всій системі освіти. Проте, ці перетворення не мають права погіршити або зменшити можливості певних категорій дітей або окремих індивідів на отримання якісної освіти, яка століттями забезпечувалася системою спеціальної освіти, особливо, дітей із сенсорними порушеннями-глухих і незрячих. У випадку із навчанням глухих та слабкочуючих дітей та молоді культурологічний аспект, що включає в себе і жестову мову, є надзвичайно важливим як для організації навчально-виховного процесу, так і для розвитку особистості та самоідентифікації глухих дітей та молоді [25]. Ця стаття, яка спирається на міжнародний та вітчизняний досвід, має на меті прояснити деякі нюанси, що мають надзвичайно важливе значення у трактуванні підходів та стратегій щодо інклюзії глухих та слабкочуючих дітей в загальноосвітнє (чуюче) середовище і в чуюче суспільство.

**Аналіз публікацій.** Джон Ван Клів у передмові до знаменитого збірника *Deaf History Unveiled Interpretations from the New Scholarship* (Історія глухих без покрову. Інтерпретації з останніх досліджень) вказує, що в світовій історії глухих найбільш контраверсійним феноменом став конфлікт між «мануалістами», які обстоювали використання жестової мови у навчанні глухих дітей, та «оралістами», які виступали за «чистий» усний підхід [25]. Конфлікт виник майже відразу після заснування шкіл для глухих у Франції (Абат Де Лепе, 1755р.) та Німеччині (Самуїл Гейніке, 1778р.) [16]. Більшість дослідників досить спрощено пояснювали витoki цього протистояння виходячи із власних переконань: на одному боці «хороші» люди, на протилежному - «погані». Тобто, світогляд дослідника завжди співпадав з поглядами «хороших» людей, сторону яких він підтримував (чи то мануалісти, чи то оралісти). Лише зовсім недавно науковці почали розглядати соціальні та інтелектуальні корені конфлікту між тими, хто вимагав від глухих учнів вчитися розмовляти і читати з губ та іншими, які вважали, що жестова мова була необхідна для навчання глухих [25]. У своєму есе Дуглас Бейнтон висуває новий аргумент для пояснення, чому спочатку перші мануалісти превалювали в системі навчання глухих в США, а згодом дуже швидко були витіснені оралістами [20]. Автор пов'язує це із особливим періодом інтелектуального розвитку в країні, а саме дарвінізмом з його історією еволюції, яка стала підмогою оралістам в їх гоніннях на мануалістів. В 19 столітті американці відкидали все, що вважали «примітивним». До примітивного вони віднесли і «прадавню» мову жестів, з якої, як вони почали вважати, пізніше еволюціонувала усна (словесна) мова. А мова жестів залишилась, наприклад, в американських аборигенів-індіанців. Відтоді усна мова стала вважатися більш передовою, просунутою і цивілізованою, а жестову мову зарахували до менш розвинутих форм спілкування [25]. Свій трагічний і деструктивний вклад у поразку жестових мов в системі освіти внесло рішення Міжнародного конгресу із навчання глухих у Мілані у 1880 році, що наклало табу на використання жестових мов у школах для глухих в Європі і започаткувало вигнання глухих вчителів і глухих працівників із шкіл для глухих [36]. Період заборони тривав до середини минулого століття, коли підхід у трактуванні феномену жестової мови і її ролі в системі освіти і вихованні особистості глухих та слабкочуючих від народження дітей зазнав кардинальної зміни [37]. І лише XXI Міжнародний конгрес із навчання глухих у Ванкувері у 2010 році офіційно зняв заборону на використання жестових мов у системі навчання глухих і приніс вибачення світовій громаді глухих за ті негативні наслідки, які міланська резолюція мала на навчання, культуру та життя глухих впродовж всього часу [17].



**Виклад основного матеріалу.** Віддаючи данину дослідженням історії навчання глухих в США Дугласа Бейнтон, який змалював трагічні наслідки міланського рішення для розвитку спільнот глухих у США та світі, слід зауважити, що Америка не виконувала беззастережно це рішення [20]. Частина спеціальних шкіл-інтернатів на вимогу батьків продовжували свою роботу впродовж всього часу від Міланського конгресу, і на даний час у США функціонують 48 шкіл-інтернатів та 45 денних шкіл для глухих. Деякі денні школи є оральними, тобто не толерують використання Американської жестової мови (АЖМ) в навчально-виховному процесі і сповідують усний метод навчання і комунікації [35]. Але всі школи-інтернати використовують АЖМ як мову навчання поряд із письмовою англійською. На окрему вимогу батьків школи безкоштовно надають школярам послуги із розвитку усного мовлення та слухового сприймання усного мовлення. Заняття проводять кваліфіковані логопеди, які повинні мати диплом магістра [33].

*Що означає бути глухим?*

Медична (патологічна) модель визнає глухоту вадою і неповносправністю, називаючи глухих і слабкочуючих дітей «нечуючими». При використанні даного підходу створюється розмитий образ цієї категорії здобувачів освіти як осіб, що мають подібні характеристики, в основі яких лежить нездатність сприймати звуки, хоча ця група є дуже неоднорідною [23, 25]. Ця неоднорідність характеризується різним ступенем втрати слуху, що спричиняє різні освітні потреби, а найважливішим фактором, що має вирішальний вплив на розвиток дитини, є мова спілкування в родині. Якщо батьки вирішили користуватись виключно усним мовленням у спілкуванні з глухою дитиною, це створює додаткові проблеми у навчально-виховному процесі та позначається на самому виборі методу навчання, формі спілкування та можливостей для розвитку особистості [25; 33].

В останній третині ХХ століття рух батьків у світі, які намагалися витягнути своїх неповносправних (disabled) дітей із спеціальних шкіл-інтернатів, де на їх думку не були створені умови до рівноправного доступу до освіти та соціалізації, отримав підтримку на міжнародному рівні. Світ почав рух від раніше проголошеної інтеграції до інклюзії. Хоча положення про урівнення можливостей осіб із інвалідністю у сфері освіти викладені у “Стандартних правилах ООН із урівнення можливостей для інвалідів (1993)” [14] та Саламанкській декларації (1994) [15] містили деякі декларативні заклики і на той час ще не знайшли свого наукового аналізу та емпіричного обґрунтування, ці документи дали могутній поштовх розвитку спочатку ідеям інтегрованого, а пізніше інклюзивного навчання. Основним слоганом став «рівноправний доступ до освіти». Однак, в багатьох країнах,

слідуючи новим віянням в освіті, заклик до «урівнення прав» глухих та слабкочуючих у сфері освіти був трансформований у програми практичних дій без відповідної теоретичної і експериментальної підготовки та відповідної підготовки науковців, адміністраторів освіти, педагогів та батьків. Хоча обидва документи чітко і вичерпно константують право і необхідність для певних категорій глухих і надалі бути розміщеними у закладах спеціальної освіти, що створені із урахуванням їхніх потреб, в багатьох країнах більшість дітей із вадами слуху були інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади в стислі терміни, а система спеціальної освіти для глухих була просто знищена [8].

В багатьох країнах при впровадженні інклюзії на глухих дітей поширили загальні правила, що запроваджувались для решти категорій дітей із особливими потребами, адже процесом часто керували адміністратори, що займалися загальними проблемами трансформації спеціальної освіти в інклюзивну, не розуміли і не розуміють специфічності глухих дітей, яка вирізняє їх від усіх інших нозологій тим, що вони користуються лише їм притаманною мовою, яка недоступна у системі загального освітнього навчального середовища. Адже, помістивши глуху дитину в загальноосвітній навчальний заклад без необхідної підтримки, ресурсів та кваліфікованих педагогів із відповідною фаховою сурдопедагогічною освітою, не означає, що це інклюзія чи інтеграція. Насправді, потрапивши в так зване інклюзивне середовище, що може бути дуже позитивним для інших категорій дітей із особливими потребами, глуха або слабкочуюча дитина, може стати більш сегрегованою і ізольованою через розлучення із громадою глухих і своєю рідною жестовою мовою [21]. Навіть при наявності особистого сурдоперекладача спілкування глухої дитини замикається на спілкуванні з цим перекладачем, а дитина потребує активного безпосереднього спілкування із однолітками без посередників на доступній і зрозумілій мові, інакше її чекає самотність в навчальному закладі [19;24;25;27;33].

*Нічого для нас - без нас!*

У Посібнику з інклюзивного прийняття рішень для державних органів під промовистою назвою «Нічого для нас - без нас» Національна асоціація людей з інвалідністю України обстоює думку, що треба шанувати ідентичність, самоповагу та самостійність людей, яким влада має створити максимально комфортні умови для функціонування; з ними потрібно говорити, розуміти, які в них потреби і проблеми, і як вони *самі* бачать їх вирішення [5;13]. Коли намагаються проводити реформу освіти і трансформувати спеціальні школи-інтернати “для глухих без них,” то є великий ризик створити систему, в якій фактично немає справжньої інклюзії для всіх категорій дітей, які мають особливі потреби.

### *Ідентичність глухих і мовне питання*

Для глухих важливо називати їх *глухими*, бо це не тільки питання форми, це різниця між простим прикметником та назвою окремої ідентичності. Бути нечуючим означає, що людина не чує (патологія або вада). Виходить, що чути – норма, а не чути – відхилення від норми. Мовне питання є ключовим для глухих, бо мова підкреслює статус та визначає ідентичність. Насправді бути глухим - означає, що людина вважає себе членом глухої спільноти (Deaf community), користується жестовою мовою і належить до культури глухих [25]. В Америці та Канаді написання слова глухий (Deaf) з великої літери означає належність особи до глухої спільноти (саме «глухої спільноти - Deaf community», а не спільноти глухих, як часом перекладають), і така особа проти ідентифікації її, як особи «яка не чує» [31;32;33].

Українська жестова мова (УЖМ) – природна мова, яка має корені у французькій жестовій мові. Це означає, що УЖМ – це близький «кузен» американської жестової мови. Часто питають, чи жестова мова універсальна. Чуючим людям здається, що жестові мові подібні, або, що є універсальна жестова мова. Насправді, існує штучно створена в 1965 році мова міжнародного жестового спілкування «міжнародний жест» або «жестуно» подібно до есперанто. «Міжнародний жест (МЖ) (англ. International Sign (IS)) - система жестомовної комунікації глухих, що використовується в різних сферах, зокрема на міжнародних заходах, таких як наради, семінари, конгреси та з'їзди міжнародних організацій глухих» [11]. Проте, жестові мови, так як і усні мови, належать до різних мовних сімей. Ці сім'ї часто дуже відрізняються від сім'ї усних (словесних) мов, які існують на одній території з даною жестовою мовою. Наприклад, американська, французька, українська та російська жестові мови близькі, а британська та австралійська жестові мови належать до зовсім іншої групи, хоч в Англії та в Австралії розмовляють англійською [9].

Вже в 60-их роках минулого століття вчені продемонстрували, що жестові мови – це цілковито природні мови зі своєрідними граматичними конструкціями. Першим це довів американський вчитель і дослідник Вільям Стокі [35]. Процес визнання жестових мов, як повноцінних мов у лінгвістичному, соціальному та культурологічному відношеннях, відбувся досить давно- 50 років тому. З іншого боку, це досить пізно, бо жестовими мовами на той час вже користувались кілька сотень років в Європі і більше ста років у США. До того часу багато людей думали, що жестові мови були аграматичним міміко-жестовим спілкуванням без структури та несумісним із використанням точних значень [35].

На сьогодні у світі багато вчених-дослідників, серед яких немало глухих з науковими ступенями, займаються лінгвістикою жестових мов. Лінгвістику української жестової мови почали досліджувати з 2006 року

в Лабораторії жестової мови Національної академії педагогічних наук України, яка була створена при методологічній і фінансовій підтримці канадських колег із Альбертського університету. Результати цієї роботи в багатьох наукових статтях, наукових збірниках «Жестова мова і сучасність», розробці навчальної дисципліни «Українська жестова мова», підручниках та методичних матеріалах для викладання української жестової мови в середній школі та навчальних курсах для різних категорій осіб, які бажають опанувати жестову мову як для себе, так і для використання у своїй професійній діяльності, де передбачається спілкування з глухими [25].

Ще зовсім недавно матеріали з курсів підвищення кваліфікації сурдоперекладача охоплювали кілька сторінок сторінок лексики (жестів). Граматика, ідіоматичні звороти, інші тонкощі мови у програмі не передбачалися. Такий курс для сурдоперекладачів підходить лиш для системи перекладу калькованою (жестовою) мовою. Калькована (жестова) мова (КЖМ)– другорядна знакова система, яка засвоюється на основі й у процесі вивчення глухою людиною словесної мови. За таких умов жести є еквівалентами слів, а порядок їх використання збігається з порядком слів у звичайному реченні [10]. КЖМ дає можливість перекласти з усної мови на жестову слово в слово із дотриманням граматичних правил словесної мови, включаючи відмінкові закінчення при дактилюванні (мануальний алфавіт). Системи кальки існують в багатьох країнах. Наприклад, Signed English (SE, SEE), одна з систем калькованої англійської мови, використовується в американській школі, коли глухі діти вивчають англійську мову [19;21]. Не літературу, не історію, а англійську граматику. Всі предмети викладаються Американською жестовою мовою, включаючи точні і природничі науки із паралельним вивченням термінології англійською мовою.

#### *Українська та американська жестові мови*

На територію сучасної України жестова мова прийшла на початку 19го століття. Україна на той час була розділена між двома імперіями. Російська жестова мова була створена на базі французької жестової мови. Жестова мова лембергських (львівських) глухих, напевно, була австрійською і також створена на базі французької, але про це важко говорити без додаткових досліджень архівних документів (публікації у вікіпедії не можна сприймати в якості науково встановленого факту). Як ми знаємо, Австрія розмовляє німецькою, проте австрійська жестова мова використовує французький принцип, а не німецький [1]. У новостворюваних школах, крім навчання глухих дітей елементарній грамоті, їх намагались «реабілітувати, щоб вони були корисними для суспільства» через опанування професіями. Як зазначав М.Д.Ярмаченко, в цих школах мало уваги звертали на навчання грамоті, бо батьки, в основному, бажали дітям дати якесь ремесло [16]. Але після Міланського конгресу тенденція в освіті глухих, особливо в Європі,

змістилась в сторону оралізму, який панує далі в багатьох школах і в системі інтегрованого/інклюзивного навчання.

У Північній Америці вплив оралізму зменшився в 60-их роках минулого століття, коли з'явилися нові теорії і методики навчання, які включали жестову мову як частину мовних ресурсів освіти глухих. Тепер програми “двомовної/двокультурної” освіти, в яких жестову мову та культуру глухих паралельно вчать з англійською мовою та культурою чуючих американців, є стандартними. Громадсько-політична діяльність глухих також впливає на політику освіти в Америці, де глухі та батьки глухих дітей просять і вимагають, щоб було більше глухих викладачів у державних масових школах. У школах-інтернатах багато глухих вчителів, а чуючі вчителі добре знають жестову мову [7;17].

В Україні з радянських часів глухих дітей часто хочуть навчити говорити замість того, щоб навчити користуватися жестовою мовою. Колись глухим дітям зав'язували руки або змушували сидіти на руках, били по руках за спроби спілкуватися жестами під час шкільних занять [16]. Тепер жорстокість не проявляється, але наслідки від примусу глухих дітей лише до усного спілкування не менш трагічні. Ми твердо знаємо, що вікно природнього засвоєння мови маленьке і вже до восьми років зачинається [3]. Також знаємо, що для глухих дітей жестова мова діє на мозок, так як й інші природні словесні мови, тобто підтримує розвиток мозку, не тільки в мовному аспекті, а розвиває мислення загалом [3;9;10;35]. Не дати глухій дитині можливості вчити рідну природну мову з самого початку – це ризик зменшити майбутні життєві можливості. Але для чуючих батьків, особливо для тих, які не живуть у великих містах, ресурсів вивчити жестову мову критично бракує, тому їхні діти приходять до школи без мови та сильно відстають у розвитку від глухих однолітків, які росли у жестовому мовному оточенні [28;30;31].

На даний час ситуація хоч і поволі, але змінюється. Надання можливості глухим і слабкочуючим дітям і молоді унормовано вивчати жестову мову продиктовано 23ою статтею Закону “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” [6], а також сьомою статтею Закону «Про освіту» [2], в яких одним з першочергових завдань визначено активне вивчення національної жестової мови глухих і запровадження її у навчальний процес спеціальних шкіл для глухих дітей. Академік В. Засенко, директор Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук, передбачив, що «унормоване вивчення жестової мови та її використання в умовах спеціальних шкіл-інтернатів позначиться найближчим часом як на якості підготовки нечуючих випускників, так і процесі їхнього подальшого навчання, в тому числі і в умовах ВУЗу» [7:223].

Але в реальності забезпечити умови для навчання жестовою мовою або для вивчення української жестової мови в школах та ВНЗ – непросте рiч. Тут бачимо надслідки багатьох рокiв оралiзму, адже дуже мало педагогiв мають глибокi знання i навички з УЖМ, та ще менше вчителiв, якi самi глухi або походять з глухих родин, i тому володiють жестовою мовою на рiвнi носiїв мови.

Глухим важко поступити у ВНЗ, бо процедура ЗНО не адаптована пiд лiнгвiстичнi потреби глухих. Вчителi, адмiнiстратори ВНЗ та глухi випускники добре розумiють iншу проблему. Багато глухих випускникiв шкiл не готовi до навчання у вищiй школi через брак достатнього рiвня знань, спричинений традицiйним усним пiдходом у навчаннi у школi, i тому шукають вирiшення вступу найлегшим шляхом – туди, де є пiдтримка перекладачiв жестової мови, а це рiвень професiйно-технiчної освiти. Є декiлька прикладiв намагання розiрвати це замкнуте коло. Наприклад, Лабораторiя жестової мови вже понад десять рокiв намагається покращити рiвень знання перекладачiв i викладачiв жестової мови. Працiвники розробили та надрукувала якiснi жестiвники та iншi матерiали для батькiв та вчителiв. Декiльком ВНЗ спецiальним наказом Мiнiстерства освiти i науки України видiлено додаткове фiнансування на бюджетнi мiсця для глухих i слабкочуючих студентiв, яким передбачено оплату сурдоперекладачiв [12]. Але цього катастрофiчно мало, якщо порiвнювати ситуацiю з США.

#### *Глухi в американськiй системi освiти*

На протязi останнiх п'тдесяти рокiв у США втiлено в життя наступнi моделi навчання глухих та слабкочуючих дiтей та молодi у системi середньої освiти: (1) навчання глухих в окремих спецiалiзованих закладах включаючи школи-iнтернати та деннi школи; (2) навчання частини школярiв поодинокi або малими групами у загальноосвiтнiх школах з пiдтримкою особистого перекладача жестової мови; (3) промiжний варiант: групи глухих учнiв, якi навчаються в загальноосвiтнiх школах, вивчають деякi предмети жестовою мовою з допомогою глухого вчителя або глухi учнi з школи глухих вивчають деякi предмети в сусiднiх «чуючих» школах [31].

На протязi тривалого часу методика оралiзму та недостатнiсть академiчної пiдтримки часто спричиняли вiдставання глухих дiтей у навчаннi вiд чуючих однолiткiв, особливо у читаннi. Останнiм часом рiзниця в академiчнiй успiшностi мiж чуючими та глухими учнями поступово зменшується.

Страх, що глухi дiти не будуть нiколи розмовляти, якщо їх не пiддавати виключно впливу словесної мови (мовлення) пiд час раннього критичного перiоду, прорiс глибокими коренями у свiдомостi чуючих батькiв, якi мають глухих дiтей [25;27]. Визначний американськiй науковень Марк Маршарк аргументовано i доступною мовою розв'яз

сумніви батьків, а для спеціалістів навів дані багатьох досліджень, які заперечують будь-який негативний вплив АЖМ на здатність чи бажання дітей до засвоєння словесної мови [8;25].

Система навчання глухих в середній школі дає добрі результати. У США 25,000 глухих вчаться в сотнях американських ВНЗ, здобуваючи усі можливі варіанти дипломів, починаючи від неповної вищої освіти і закінчуючи ступенем доктора Ph.D.. Статистика вказує, що ця цифра є постійною на протязі останнього десятиліття [22]. Студенти отримують найрізноманітніші спеціальності: програмування, природничі науки, історія, право, література, медицина, педагогіка тощо. Рочестерський технологічний університет є найвідомішим і найпрестижнішим технічним закладом США, де навчаються також і 1300 глухих студентів на бакалавраті і 700 на магістерських і докторських програмах, а Галадетський університет у є унікальним навчальним закладом, де абсолютна більшість студентів і викладачів тут глухі і слабкочуючі [22].

Американський закон вимагає від університетів та коледжів забезпечити всі необхідні умови для студентів з особливими потребами. Для глухих студентів ці умови включають перекладачів, титрування фільмів та всіх занять, конспектування лекцій тощо. Звичайно, реальні умови не завжди ідеальні, але на цих прикладах пристосувань в організації навчального процесу ми бачимо, що в принципі, всі професійні шляхи для глухих відкриті, якщо інклюзія працює.

#### *Моделі інклюзії*

Тепер багато дискутують про інклюзію та зміни в системі освіти України, а менше говорять про те, що хочуть і можуть діти, для яких будують цю інклюзію.

Інклюзія – слово багатозначне. Існує думка, що це просто означає влючити людей з особливими потребами. Але в дійсності інклюзія означає створення умов, щоб всі могли приймати участь в академічному та суспільному житті. Це процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі [26]. Але часто, коли говорять про інклюзію, то виказують погляди і аргументи з перспективи більшості-на перший план виходить прагнення забезпечити рівність у доступі до освіти, ігноруючи питання якості освіти та результату. Коли уважно і конкретно розглядати ідею інклюзії, то видно, що важливою є не лише ідея «рівності і доступності», а також ідея орієнтації дії або діяльності. Ось кілька можливих типових ситуацій стосовно глухих в українському контексті, які спостерігали автори:

- Клас, де глухі учні сидять окремо від чуючих однолітків у класній кімнаті з перекладачем жестової мови, який знаходиться перед ними; викладач задає питання, а чуючі студенти відповідають, не піднімаючи руки, а просто встаючи. Тут видно, що в цьому класі орієнтація на чуючих студентів, бо доки перекладач не перекладе питання, глухі

студенти не можуть відповідати, а затримка для перекладу не передбачена;

- Змішаний клас, де більшість глухих учнів, але чуючі діти не сидять окремо, а перекладач стоїть поряд із вчителем. Тут орієнтація на глухих студентів, але всі – і глухі, і чуючі беруть участь в роботі класу;

- Заняття або виховний захід, де чуючі студенти декламують вірші або розповідають прозу. Текст показують проектором на екрані, але його погано видно, бо його затуляють собою виступаючі. Бачимо бажання і спробу включити глухих слухачів і забезпечити текстовий супровід виступів, проте глухим це було недоступно, бо шрифт був замалим та його затуляли виступаючі;

- Вистави у будинку культури УТОГ (клубі), де хтось «за кадром» читає сценарій, але актори користуються лише жестами. В цій достатньо старій і відомій моделі «інклюзія» означає зробити захід доступним для чуючих;

- Зустріч в клубі для глухих та слабкочуючих, де всі розмовляють жестовою мовою. Тут приклад «Deaf space» (Простір для глухих), орієнтовано та доступно лише тим, хто володіє жестовою мовою;

- Театралізована інсталяція «Світ глухих», яка практикується в літніх таборах Українсько-канадського альянсу для глухих. В цій інсталяції створюється «міні держава» з усіма структурами, бізнесами і закладами, як от: банк і власні гроші, поліція, школа, перукарня, лікарня, кафе, магазин тощо. Глухі школярі і дорослі є основними організаторами дійства, до участі в якому в якості учасників і споживачів послуг запрошують батьків, працівників школи, інших глухих і чуючих дітей, мешканців мікрорайону. Керуючись ідеями Вільяма Стокі [37], основоположника теорії лінгвістичної рівності жестових мов із словесними, основною метою організатори вважають ознайомлення чуючих людей із культурою та укладом життя глухої громади, труднощами у спілкуванні між глухими і чуючими через мовний бар'єр та заохочення чуючих людей до вивчення жестової мови, що допоможе включенню глухих в чуюче середовище.

Варто розширити дискусію про поле застосування принципів інклюзії глухих в чуючому середовищі: в закладах культури, громадського харчування та спорту, в професійній сфері за місцем праці. Треба культивувати орієнтацію на розуміння один одного. Коли ми намагаємося благі наміри про включення людей з особливими потребами втілювати лише через наше розуміння, не запитуючи і не обговорюючи з тими, кого ми хочемо «інклюзувати», це не буде інклюзія. Ми повинні прагнути до інклюзії через розуміння потреб, а не приведення «до норми».

**Висновки.** Світовий досвід свідчить, що в дискусіях про інклюзію і практичних діях по її впровадженню важливо враховувати особливості



категорії дітей «глухі і слабкочуючі діти» через те, що у глухих є своя власна *рідна* жестова мова, своя культура і особлива культура спілкування, своя історія та моделі поведінки, які треба розуміти та включати в планування навчально-виховного процесу.

Процес впровадження інклюзії глухих та слабкочуючих дітей в загальноосвітнє чуюче середовище в українському суспільстві тільки починається. Надзвичайно важливо розуміти специфічність потреб глухих, а відтак специфічність процесу інклюзії. Зрозуміло, що цей процес складний, ресурсів недостатньо, бракує власного практичного досвіду, але варто підкреслити, що інклюзія – дуже важлива і з часом дає чудові результати для всіх. Суспільство отримує потрібних висококваліфікованих професіоналів, а глухі отримують самореалізацію, віру у власні сили та самостійність в подальшому житті.

### Бібліографія

**1. Відділ** навчання жестової мови ІСП НАПНУ. Збірник наукових праць [Електронний ресурс] / відділ навчання жестової мови ІСП НАПНУ // Жестова мова та сучасність. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: [http://ispukr.org.ua/?page\\_id=621#.WusAoE0Um6A](http://ispukr.org.ua/?page_id=621#.WusAoE0Um6A); **2. Відомості** Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, «Закон про освіту» ст.380; **3. Выготский Л. С.** Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504; **4. Генеральна** асамблея ООН. «Загальна декларація прав людини» [Електронний ресурс] / Генеральна асамблея ООН // Публікації ООН в Україні. – 1948. – Режим доступу до ресурсу: <http://naiu.org.ua/nichogo-dlya-nas-bez-nas-posibnyk-z-inklyuzyvno-gryjnyatty-a-rishen-dlya-derzhavnyh-organiv/>; **5. Дженіфер** Дікінсон. Особисті спостереження в Україні; **6. Закон** "Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page2>; **7. Засенко В.М.** Білінгвістичний метод-неодмінна умова навчання нечуючих. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць – ІСП НАПНУ, 2009. -№1. –С. 219-223; **8. Кобель І. Г.** Навчання глухих та інклюзія: мовний виклик. Україна та міжнародний досвід / І. Г. Кобель, М. Т. Кобель. // Науковий збірник «Жестова мова та сучасність». – 2010. – №5. – С. 28–46.; **9. Кульбіда С. В.** Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови / Світлана Дікторівна Кульбіда. // Науковий збірник "Жестова мова та сучасність". – 2008. – №3. – С. 65–78; **10. Кульбіда С. В.** Українська жестова мова як природні знакова система / Світлана Вікторівна Кульбіда. // Жестова мова й сучасність. – 2008. – №3. – С. 52–56; **11. Міжнародний жест** [Електронний ресурс] // Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D0%B6%D0%](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B6%D0%)

V5%D1%81%D1%82; **12. Наказ** Міністерство освіти і науки "Про організацію прийому і навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)" [Електронний ресурс] / Міністерство освіти // Міністерство освіти. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/>; **13. Національна** асоціація людей з інвалідністю України «Нічого для нас без нас» Посібник з інклюзивного прийняття рішень для державних органів [Електронний ресурс] / Національна асоціація людей з інвалідністю України // British Council. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://naiu.org.ua/nichogo-dlya-nas-bez-nas-posibnyk-z-inklyuzyvnogo-pryjnyattya-rishen-dlya-derzhavnyh-organiv/>; **14. ООН.** Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. – 1993. – Режим доступу до ресурсу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_306](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306); **15. Саламанкская** декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7.07 1994 г. - К., 2000. – 21; **16. Ярмаченко М.Д.** Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975; **17. "A New Era: Deaf Participation and Collaboration"** [Електронний ресурс] // ICED: International Congress on Deaf Education. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2010/ICED-StatementofPrinciple.pdf>; **18. Access to postsecondary education through sign language interpreting** / M.Marschark, P. Sapere, C. Conveltino, R. Seewagen. // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – №1. – С. 38–50; **19. Antia S.O.** The role of interpreters in inclusive classrooms / Antia S.O., Kreimeyer, K.H. // American Annals of the Deaf. – 2001. – №146. – С. 355–365.; **20. Baynton C. D.** "Savages and Deaf-Mutes": Evolutionary Theory and the Campaign Against Sign Language in the Nineteenth Century. / C. Douglas Baynton // Deaf History unveiled-Interpretation from the New Scholarship / C. Douglas Baynton. – Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993. – (Gallaudet University); **22. Bornstein H.** Signed English: A Manual Approach to English Language development / Harry Bornstein. // Journal of Speech and Hearing Disorders. – 1974. – №39. – С. 340–343; **23. Gulati B.** International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review / Beata Gulati. // STUDENT NIEPELNOSPRAWNY. – 2015. – №15. – С. 49–56.; **24. Jokinen M. J.** Views of the World Federation of the Deaf (WFD) on Inclusive Education / Jokinen. – Maastricht: ICED 2005. – (Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf).; **25. Jones B. E.** Characteristics and practices of sign language interpreters in Inclusive Education Programs / B. E. Jones, G. M. Clark, D. F. Soltz. // Exceptional Children. – 1997. – №63. – С. 257–268; **26. John Vickrey Van Cleve/Editor.** Deaf History unveiled-Interpretation from the New Scholarship / John Vickrey Van Cleve/Editor., 1993. – 316 с. – (Gallaudet University); **27. Inclusion works!** [Електронний ресурс] / X.Bui, C. Quirk, S. Almazan,

M. Valenti // Maryland Coalition for Inclusive Education.. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion\\_works\\_final.pdf](http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf);

**28. Kluwin T. N.** Parental characteristics and educational program employment / T. N. Kluwin, C. A. Corbett. // American annals of the Deaf. – 1998. – №164. – С. 52–57; **29. Kobel I. H.** Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine: Socio-psychological and educational challenges faced by parents raising deaf and hard-of-hearing children / Ihor Kobel. – Germany: Lambert Academic Publishing, 2014. – 232 с.; **30. Kobel I. H.** An Ecological Approach to Spirituality and Mental Health Among Deaf and Hard of Hearing People / I. H. Kobel, D. A. Barclay, E. A. Dombo. // Кам'янець-Подільський: Медобори. – 2012. – С. 296–311; **31. Kobel I. H.** Raising a Deaf Child in Ukraine: An Ecological Socio-Educational Parental Survey / I. H. Kobel, D. A. Barclay. // НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2013. – №23. – С. 310–315; **32. Marschark M.** Raising and Educating a Deaf Child / Marschark. – New York: Oxford University Press, 2007. – 267 с.; **33. Marschark M.** Language Development in Children Who Are Deaf: [Електронний ресурс] / Mark Marschark // National Association of State Directors of Special Education (NASDSE), ERIC ED 458-569. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/157\\_6562b22b-8934-4062-a42b-e46400be157c.PDF](http://www.nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/157_6562b22b-8934-4062-a42b-e46400be157c.PDF);

**34. Mashie S. N.** Educating deaf child bilingually / Mashie. – Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995. – 262 с.; **35. Richard Riesert.** A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities Implementing inclusive education [Електронний ресурс] / Richard Riesert // alth Secretariat, London. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.globaldisabilityrightsnow.org/sites/default/files/related>;

**36. Schools and Programs for Deaf and Hard of Hearing Students in the U.S.** [Електронний ресурс] // Laurent National Deaf Education center – Режим доступу до ресурсу: <http://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/national-resources-and-directories/schools-and-programs.html>;

**37. Second International Congress on Education of the Deaf** [Електронний ресурс] // Wikipedia. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: [https://en.wikipedia.org/wiki/Second\\_International\\_Congress\\_on\\_Education\\_of\\_the\\_Deaf](https://en.wikipedia.org/wiki/Second_International_Congress_on_Education_of_the_Deaf);

**38. Stokey W. C.** Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf / Stokey. – Buffalo: Buffalo University Press, 1960. – 78 с.

**Авторський внесок:**

Кобель І. – 50%, Дікінсон Д. – 50%.

Дата відправлення 25.04.2018 р.

## ЗМІСТ

Березка С.В.	Модель психокорекції поведінкових розладів дітей з порушеннями інтелекту	5
Белова О. Б.	Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	14
Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є.	Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	24
Боряк О.В.	Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку	35
Вержиховська О.М.	Особливості використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку	48
Гаврилова Н.С.	Методика корекції порушення артикуляційної моторики рухового обмежуючого типу	58
Галецька Ю.В.	Дослідження лексичної сторони мовлення з використанням піктограм у дошкільників з порушеннями розумового розвитку	69
Голуб А.В.	Методологія, організація та зміст програмно-методичного комплексу формування та корекції порушення усного мовлення дітей при дизартріях старшого дошкільного віку	81
Дем'яненко Б.Т., Слишко М.А., Мухіна Ю.Ю.	Клініко-психологічні особливості та психологічна корекція емоційних та поведінкових порушень у підлітків з акцентуаціями характеру	91
Дмітрієва О.І., Докучина Т.О.	Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії	101
Журавльова Л.С.	Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи	111
Захарченко М.Р., Паламар О.М.	Дослідження актуального рівня сформованості моральної поведінки у дітей зі зниженим зором	121
Кобель І.Г., Дікінсон Д.	Моделі інклюзії для глухих: погляд із США	133
Кравченко І. В.	Історія вивчення можливостей використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі з дітьми	148

Левицький В.Е.	До питання про психолого-педагогічну підготовку із соціалізації вихованців закладів інтернатного типу підліткового віку	157
Лисенкова І.П.	Застосування інноваційних психологічних методів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями	167
Лісова Л.І.	Особливості труднощів переказу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	178
Лопатинська Н.А.	Історія становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень: клінічний аспект	186
Луцько К.В.	Розвиток довербального мислення у дитини з особливими освітніми потребами, його корекційний потенціал та можливості практичної реалізації	203
Мартинчук О.В.	Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі	215
Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С. Орлянська А.В.	Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу	233
	Недирективні корекційні методики в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму	242
Позднякова О. Л.	Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу	251
Прядко Л.О.	Проблема організації уроку в інклюзивному закладі освіти	264
Свідерська М.М.	Погляди батьків та вчителів на розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом	273
Ткач О.М.	Особливості формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами Спектру аутизму	282
Утьосов Я. А.	Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями	290
Утьосова М. М.	Змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями	296
Шевченко В.М.	Становлення та розвиток освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі	304

## CONTENTS

Berezka S.V.	Model of psycho-correction of behavioral disorders of preschool children with intellectual disability	5
Belova O. B.	Development of attention in children of preschool age	14
Bystrova Yu. O., Kovalenko V. Ye.	Training: Way to Improve Professional Competence of Teachers in Inclusive Education for Children with Special Educational Needs	24
Boryak O.	The system of diagnosis, formation and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age	35
Vergjhovska O.	Specific usage of non-verbal communication when working with junior students with intellectual disabilities	48
Havrylova N.	Correction technique of articulation motility violation of the motor limiting type	58
Galetska Y.	Research of the lexical side of speech with the use of pictograms in preschoolers with intellectual disabilities	69
Golub A.V.	Methodology, organization and content of the program-methodical complex for the formation and correction of speech disorders of children at dysarthria of the senior preschool age	81
Demjanenko B.T., Slyshko M.A., Mukhina Y.Y.	Clinico-psychological features and psychological correction of emotional and behavioral disorders in adolescents with character accentuation	91
Dmitrieva O., Dokuchyna T.	Development of communicative competence of special educators by means of team interaction training	101
Zhuravlova L. S.	Analysis of the regulatory support for the logopedic activity in the conditions of primary schools	111
Zakharchenko M., Palamar O.	Research of the current level of formation of moral behavior in visually impaired children	121
Kobel I, Dickinson J.	Models of Inclusion for the Deaf: A View from the USA	133
Kravchenko I.	History of studying the possibilities of using computer games in speech therapy with children	148
Levitsky V. E.	To the question of psycho-pedagogical training in the socialization of pupils of residential institutions of adolescence	157
Lysenkova I.P.	Application of innovative psychological methods in work with children with cognitive impairments	167
Lisova L.I.	Features of the difficulty of transferring the text of	

	the arithmetic problem to junior pupils with severe speech impairment	178
Lopatynska N.A.	History of becoming and development of neurological research: clinical aspect	186
Lutsko K.V.	Development of preverbal thinking in a child with special educational needs and its correctional potential and possibilities of practical implementation	203
Martynchuk O. V.	Research of motivational orientations of future special teachers as a determinant of successful activity in the inclusive space	215
Myronova S., Buiniak M., Plokhotnyuk N.	Professional competency of the manager as a condition of inclusive education institution creation	233
Orlyanskaya A.V.	Non-directing correction techniques in working with children with autism spectrum disorders	242
Pozdnyakova O.	Development of integral individuality of children with autistic disorders in the conditions of upbringing system of educational and rehabilitation institution	251
Pryadko L.O.	The problem of organization of a lesson in an inclusive institution of education	264
Sviderska M. M.	The view of parents and teachers on the understanding of speech by younger students with autism	273
Tkach O.M.	Features of the formation of communicative skills in preschool children with autism spectrum disorders	282
Utiosov Y.	The content basis of social competence of adolescents with intellectual disabilities	290
Utiosova M.	Semantic aspects of the development of perception of space in preschoolers with intellectual disabilities	296
Shevchenko V.M.	Formation and development of education for children with sensory disorders in Ukraine and Poland	304

**COLLECTION  
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL  
IVAN OHYENKO UNIVERSITY  
and  
NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE  
CORRECTIONAL EDUCATION**  
(pedagogical sciences)

**Issue 11**

**Editor-in-charge  
Science editor**

**V.M. Synyov  
O.V. Havrylov**

Articles are given in the original language  
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages  
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 12.07.2018 p. Format 8 60x84/16  
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing  
Con. pr. side 19,3. Acc. edit. side 20,3 Circulation 300. Ord. 164

Finalized for publication and printed  
in the publishing house PE "Medobory-2006"  
32343, Khmelnytsky region, Kamyanets-Podilsky district,  
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79  
Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.



*Наукове видання*

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**та**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
(педагогічні науки)**

**Випуск 11**

**Головний редактор  
Науковий редактор**

**В.М. Синьов  
О.В. Гаврилов**

Матеріали подані мовою оригіналу  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів  
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за  
підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних,  
власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 12.07.2018 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 19,3. Обл. вид. арк. 20,3 Тираж 300. Зам. 164

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори-2006»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.