

**ДИДАКТИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ  
АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ У  
СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

*Науково-методичний збірник*

**Випуск 7**



Київ

Видавництво

Науковий світ®

2006

*За редакцією:*

**Бондаря В.І.**, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена АПН України, директора Інституту спеціальної педагогіки АПН України;

**Засенка В.В.**, доктора педагогічних наук, заступника директора Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

*Редакційна колегія:*

**Бех І.Д.**, доктор психологічних наук, професор, академік АПН України;

**Вавіна Л.С.**, кандидат педагогічних наук;

**Вісковатова Т.П.**, доктор психологічних наук, професор;

**Висоцька А.М.**, кандидат педагогічних наук;

**Колупасва А.А.**, кандидат педагогічних наук;

**Максименко С.Д.**, доктор психологічних наук, професор, академік АПН України;

**Мороз Б.С.**, доктор біологічних наук;

**Назарина В.В.**;

**Сак Т.В.**, кандидат психологічних наук;

**Соботович Є.Ф.**, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України;

**Таранченко О.М.**;

**Тарасун В.В.**, доктор педагогічних наук, професор;

**Тищенко В.В.**, кандидат педагогічних наук;

**Фомічова Л.І.**, доктор психологічних наук, професор;

**Хохліна О.П.**, доктор психологічних наук, професор;

**Ярмаченко М.Д.**, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України.

*Точки зору авторів публікацій та редакційної колегії можуть не співпадати.*

*Друкуються за рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки АПН України  
(протокол № 6 від 29 червня 2006 р.)  
та за сприяння НВП "ВАБОС"*

**Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі:** Наук.-метод. зб.: Вип. 7 / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2006 – 300с.

ISBN 966-675-442-8

Збірник містить матеріали щодо сучасних технологій корекційної роботи, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Наводяться результати експериментальних досліджень, пошуків шляхів підвищення ефективності підготовки означеної категорії дітей до самостійного життя, інтеграції в соціум.

При комплектуванні збірника перевага надавалася матеріалам молодих вчених, здобувачів, аспірантів, докторантів.

Адресується науковцям, практикам, студентам дефектологічних факультетів і відділень, всім, кому не байдужа доля дітей з особливостями психофізичного розвитку.

**ББК ББК 74.3я43**

**ISBN 966-675-442-8**

© Інститут спеціальної педагогіки  
АПН України, 2006.

## ЗМІСТ:

### РОЗДІЛ I СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

<i>Берник Т.</i> Розвиток логопедичних пунктів як найбільш поширеної форми організації допомоги дітям з порушеннями мовлення	3
<i>Бондар Є.</i> Система підготовки студентів-сурдопедагогів до прогностичної діяльності	6
<i>Дробот О.</i> До питання методів навчання дітей з порушеннями слуху	10
<i>Єфімова С.</i> Особливості психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивних класах	14
<i>Жук В.</i> Рання педагогічна допомога дітям з порушеннями слуху як напрямок сурдопедагогічної теорії і практики	16
<i>Зборовська Н.</i> До проблеми спілкування чуючих батьків глухих дитини	19
<i>Золотоверх В.</i> Організаційне та наукове забезпечення діяльності дошкільних закладів для розумово відсталих дітей	23
<i>Ільченко А.</i> Філософські аспекти гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі	27
<i>Кашуба Л., Кендюхови А.</i> Інноваційні освітні технології: ідеї, пошуки, впровадження	30
<i>Кобель І.</i> Інклюзивне навчання глухих: зарубіжний досвід	33
<i>Колупасва А.</i> Від ексклюзії до інклюзії (канадський досвід)	39
<i>Кот М.</i> Українська національна система в корекційно-виховному процесі учнів з інтелектуальною недостатністю	45
<i>Кульбіда С.</i> Досвід використання жестової мови у початковій ланці навчання нечуючих у Білорусі	48
<i>Лука В.В., Лука В.О.</i> Соціально – педагогічні цілі і конструювання змісту освіти в спеціальній школі	51
<i>Литовченко С.</i> Моделі супроводу навчання осіб з порушеннями слуху в системі вищої школи	54
<i>Мороз Б.</i> Основные принципы слухоречевой технологии (СРТ) реабилитации детей с тяжелыми нарушениями слуха и глухотой	58
<i>Мороз Б., Овсяник В.</i> Долговременная надежность кохлеарных имплантов	63
<i>Нафікова Л.</i> Досвід зарубіжної концертної діяльності слабозорих молодших школярів як ефективний засіб міжнародної соціалізації	71
<i>Пахомова Н.</i> Рівні сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого шкільного віку зі стертою дизартрією до навчання в школі	74
<i>Прядко Л.</i> Професіограма корекційного педагога соціально-реабілітаційного центру для розумово відсталих дітей	77
<i>Сеєнко Н.</i> Дидактичні підходи до створення та використання педагогічних комп'ютерних технологій для осіб з особливостями психофізичного розвитку	82
<i>Супрун М.</i> Організаційно-методичні витоки навчання розумово відсталих дітей (друга половина XIX – початок XX ст.)	85
<i>Таранченко О.</i> Періоди розвитку системи навчання дітей зі зниженим слухом в Україні	88
<i>Шулепина Н.</i> Проблема розвитку сенсорно-перцептивних процесів діяльності в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях	92

### РОЗДІЛ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ КОМПЕНСАТОРНО-КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

<i>Берзін В., Стельмахівська В.</i> Основні етапи розробки та обґрунтування корекційних заходів щодо фізичного розвитку дітей з особливими потребами	96
<i>Берзін В., Стельмахівська В.</i> Медико-соціальні та сколого-гігієнічні аспекти психофізіологічного розвитку та його корекція у дітей, постраждалих внаслідок	

необхідної єдності, системності знань, що отримують учні в процесі навчання. Але одразу ж виникає питання про те, який вчитель буде здатний викладати такий курс. Бо ж його викладання потребує не тільки високої кваліфікації, а й широкої ерудиції з питань психології, педагогіки, фізіології, медицини, тощо. Хто підготує такого вчителя? Хто зацікавить вчителя, і чим, щоб зрозуміти сутність даної технології та використовувати її на практиці? На ці та інші питання вже – кілька років намагаються знайти відповідь фахівці інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського м. Кіровограда.

Шляхи здійснення інтеграції не можуть бути абстрактно добрими або абстрактно поганими. Сутність проблеми полягає не в тому, щоб відкинути один і застосовувати інший, а в тому, щоб розробити систему інтеграційних заходів з урахуванням особливостей підходів педагогічної та психологічної науки, специфіки навчання дорослих.

Ми представили лише один шлях інтеграції освітніх технологій. Але, на нашу думку, необхідно виробити науково-обґрунтовані критерії навчальної інтеграції, розробити дидактичний аспект інтеграційного процесу, тобто, розмежувати зміст і форми, методи і технології, засоби і результати навчання. Це перспектива не тільки нашого дослідження, а й тих, хто виважено ставиться до проблеми якісної освіти.

#### Бібліографія:

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – №5. – С. 5-6.
2. Коменський Я.А. Велика дидактика.: Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 54.
3. Матюшин И., Рыбникова И., Жемаева Е., Чекаберия Е. Ейдетика. – М.: Ейдос, 2002. – С. 38-39.

## ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ГЛУХИХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

І. Кобель

### *Тенденції розвитку навчання глухих.*

Розвиток теорії і практики освіти глухих в останній третині минулого століття характеризується чотирма фундаментальними ознаками, що перейшли в третє тисячоліття:

1. заснування двомовного навчання глухих, в якому використовуються жестава, усна і писемна мови
2. запровадження загального слухового обстеження новонароджених, з
3. значний прогрес у педіатричному кохлеарному протезуванні,
4. тенденції в бік інклюзивного навчання.

### *Інтегроване та інклюзивне навчання.*

При інтегрованому навчанні діти з особливими потребами навчаються в окремих пристосованих для цього школах. Ступінь інтеграції може бути різним-одна дитина-інвалід або дитина з особливими потребами на школу, кілька дітей у різних класах, спеціально утворені компактні групи у класах аж до інтеграції цілих класів із дітей, що мають вади або особливі потреби.

Основна відмінність інклюзивного навчання від інтегрованого в тому, що інклюзія - це право і можливості для дітей інвалідів та дітей із особливими потребами у навчанні навчатися у місцевій школі в районі проживання даної дитини. Тобто, кожна школа, а не спеціально визначена, може стати місцем для навчання для дітей з особливими потребами.

Лозунг “Одна школа для всіх” завойовує світ. Інклюзія-це філософія із сильним морально-соціальним присмаком. Вважається, що навчання у місцевій школі і адаптація цієї школи до потреб дітей із особливими потребами є моральним та законним правом дітей та їх батьків. Проповідники інклюзивного навчання для глухих вважають, що освітні потреби дітей нечуючих і чуючих можуть бути задоволені в одній класній кімнаті (Stainback & Stainback, 1990).

Палкими прихильниками інклюзивного навчання є батьки. Поряд із такими мотиваціями як якість викладання, релігійний та соціальний статус школи, визначальним дуже часто виступає прагматичний підхід, а саме-відстань до школи. Батькам найважливішим часто стає можливість пішки дійти до школи, де має навчалася їх дитина. А спеціальна школа для нечуючих переважно вимагає довгої подорожі на транспорті, що значно скорочує час, що може бути ефективно затрачений для участі у навчальній, спортивній чи розвиваючій діяльності. Лише в тому випадку, коли батьки переконані у перевагах спеціального закладу над програмою інтегрованого навчання у масовій школі, вони віддадуть туди свою дитину змирившись із відстанню, ізоляцією дитини від рідної місцевості, сусідів, а часто й родини. Але батькам для того, щоб зробити правильний для них вибір, потрібна мудра порада професіоналів. Ця порада повинна базуватись

- на оцінюванні когнітивних, лінгвістичних та соціальних навичок,
- на аналізі освітніх потреб дитини,
- на аналізі навчального середовища,
- дослідженнях

Це дасть змогу батькам прийняти рішення, що базується на їх поінформованості у можливостях для їх дитини. На жаль, дуже часто необхідний аналіз підміняється риторикою в цій сфері. Адже відносно деяких глухих існує хороша альтернатива для інклюзії, щодо інших існує певна небезпека щодо можливих наслідків від непродуманої інклюзії/інтеграції.

#### *Незбалансовані підходи.*

На жаль, у багатьох країнах відбувається досить незбалансований і суперечливий підхід у сфері інтегрованого та інклюзивного навчання дітей із вадами слуху.

Положення про урівнення можливостей інвалідів у сфері освіти викладені у “Стандартних правилах ООН із урівнення можливостей для людей із інвалідністю (1993)” та Саламанкської декларації (1994) містять деякі декларативні заклики, що все ще не знайшли свого наукового аналізу та емпіричного обґрунтування. Однак в багатьох країнах заклик до урівнення прав нечуючих у сфері освіти був негайно трансформований у програми практичних дій без відповідної теоретичної і експериментальної підготовки

та відповідної підготовки науковців, адміністраторів освіти та педагогів. Хоча обидва документи чітко і вичерпно констатують право і необхідність для певних категорій нечуючих і надалі бути розміщеними у закладах спеціальної освіти, що створені із урахуванням потреб нечуючих, в багатьох країнах більшість дітей із вадами слуху вже інтегровані на даний момент. Так сталося в Канаді, де збереглося не більше десятка спеціальних шкіл для глухих на всю велетенську територію цієї країни. Такий же процес набуває все більшого поширення і в невеличкій Голландії, де всезростаюча кількість батьків вимагає розмістити їх дітей в масових школах незважаючи на прекрасно розвинену систему спеціальної освіти, яка природно чинить супротив інклюзії.

### *Діти.*

Поняття "нечуючі діти" несе в собі загальний і розмитий образ цієї групи учнів, що є дуже неоднорідною. Поряд із неоднорідністю щодо втрати слуху, освітніх потреб, важливим фактором є часта наявність супутніх або комбінованих вад або потреб. Поряд із такими факторами, як соціально-економічний статус родини, кількість дітей в родині, мова спілкування в родині це створює додаткові проблеми у навчально-виховному процесі та позначається на самому відборі дітей для програм інтегрованого навчання. Намітилися наступні тенденції:

- по-перше, як показують дослідження США підтверджені в Голландії, шанс для нечуючої дитини бути інтегрованим є прямо притилежним рівню втрати слуху,
- по-друге, діти із сімей, що належать до етнічних меншин, інтегруються рідше, незалежно від рівня втрати слуху,
- по-третє, зазвичай глухі батьки посилають своїх глухих дітей в спеціальні школи або школи-інтернати для глухих.

### *Інтегроване навчання глухих і мовний фактор.*

При розгляді ситуації в інтегрованому навчання нечуючих дітей слід чітко виділити мовний фактор. В даній ситуації ми говоримо про два аспекти, що характеризують нечуючих дітей щодо їх мовного режиму: (1) оральні або діти, що постійно використовують мовлення у спілкуванні, отриманні та передачі інформації, (2) діти, що є двомовними, але першою і основною мовою для них є жестова мова. Слід мати на увазі, що жестова мова - це є лінгвістично визнана мова, а не калькуюче жестування, що використовується у методі Тотального спілкування, і яке часто помилково також називають жестовою мовою.

### *Оральні глухі діти*

Картина, що характеризує перебування дітей із вадами слуху в інтегрованому середовищі є неоднорідною. З одного боку старші дослідження (Kluwin & Corbett, 1998) зазначали, що інтегровані глухі діти набагато частіше мали відчуття соціальної ізоляції та самотності, а діти із спеціальних шкіл-інтернатів мали кращий досвід соціальної адаптації. Інші дослідження констатували нижчий рівень почуття власної гідності у нечуючих дітей, що навчалися у масових школах у порівнянні із дітьми охопленими спеціальною освітою.

Останні британські і американські дослідження (Antia, 2005; Stinson & Kluwin, 2003) показали, що глухі діти мають менше друзів серед чуючих однолітків у класі та назагал користуються меншою любов'ю і прихильністю у чуючи однолітків через свою ваду. Глухі діти не відкидаються в цілому їхніми чуючими однокласниками, але частіше і більше нехтуються чуючими в різних ситуаціях навчального процесу і позакласної діяльності. Часом причиною цього є трудність у вирішення проблем спілкування з нечуючими однолітками. Тому в основному, нечуючі діти спілкуються з іншими нечуючими. Аналогічна тенденція у чуючих дітей спілкуватися більше з чуючими. Поряд з цим Стінсон і Клівін не знайшли чіткої різниці в емоційному розвитку, соціальних навичках, рівні почуття власної гідності та самооцінці у нечуючих дітей в різних навчальних середовищах, хоча сприйняття їх чуючими однолітками є часом проблематичним.

#### *Адаптація.*

Перш за все ми говоримо про переобладнання шкіл з точки зору слухового режиму школи: звукоізоляція та використання звукопоглинаючих матеріалів, ефективне індивідуальне слухопротезування цифровими апаратами та FM системами парного та загального користування, стаціонарними системами звукопідсилення. Спеціальна підготовка і перепідготовка вчителів.

#### *Двомовні діти.*

Основна проблема в тому, що рівень знання глухими другої мови, тобто усної (включаючи писемну), нижчий від їх чуючих однолітків, для яких усна мова є першою. Це значно понижує рівень спілкування із вчителями та чуючими однолітками, а також рівень засвоєння інформації. Це також провокує конфронтацію між глухими учнями і вчителем, та

глухими і чуючими учнями. Тому глухі діти в даній ситуації потребують значної адаптації навчального процесу.

Важливо усвідомити, що життєво важливим для дітей, у яких перша мова є жестовою, є забезпечити доступ до інформації на їх рідній мові і надати їм можливість спілкуватись з іншими носіями жестової мови, якщо ми хочемо успішно їх інтегрувати.

#### *Ми говоримо про два види адаптації для двомовних дітей.*

Найпростішим і найбільш масовим рівнем адаптації навчального процесу є запровадження перекладу на жестову мову. Теоретично переклад повинен забезпечити повноцінний доступ до інформації нечуючим дітям. Однак тут є декілька проблем. Перша та, що не створюється повноцінного середовища для жестової мови. Ті діти, що знаходяться в процесі активного вивчення і засвоєння жестової мови, потребують мовного середовища із "критичною масою" користувачів цієї мови-як дорослих, так і дітей. Лінгвістична теорія говорить нам про необхідний мінімум із 10 осіб для створення цієї критичної маси (Antia & Kreimeyer, 2001). Використання перекладачів є ефективним, якщо рівень знання жестової мови дітьми є високим, а також, якщо поза межами школи вони є активними учасниками жестового мовного середовища.

Що стосується початкової школи, то тут самі перекладачі можуть спричинитися до затримок у процесі спілкування або навіть погіршення взаємодії вчитель - нечуючий учень і чуючий учень - нечуючий учень. Часто перекладачі не обмежуються лише дослівним перекладом, але замість того часто адаптують рівень спілкування набагато глибше, вживаючи навіть не жестову мову, а жестову систему базовану на усній мові, різновид калькуючої. На жаль, можливий вплив цієї адаптації ще не вивчений у початковій школі, але у дослідженні Marschark, Sapere, Convertino & Seewagen, 2005) проведеного для вищої школи констатується втрата інформації при передачі через жестову мову незважаючи на дуже високий рівень знання самої жестової мови як перекладачами, так і дорослими глухими студентами. До того ж деякі перекладачі беруть участь в безпосередньому викладанні для нечуючих, підтримці глухих дітей, навчанні чуючих однолітків жестовій мові і виправленні домашніх завдань (Jones, Clark & Solz, 1997; Antia & Kreimeyer, 2001). І це при тому, що в деяких країнах багато перекладачів, що задіяні в освіті, не володіють відповідною професійною підготовкою та не пройшли відповідну атестацію/сертифікацію. Це має місце через брак перекладачів підготовлених для роботи в освіті.

Тому, якщо на перший погляд залучення перекладачів жестової мови у початковій школі для двомовних нечуючих дітей виглядає дуже привабливим, слід чітко уявляти собі ті проблеми, що їх можуть привнести ці люди в навчально-виховний процес. На жаль, ми спостерігаємо значну невідповідність між бажаною моделлю і наявною сучасною практикою.

#### *Здвоєні школи (twinschools)*

Альтернативою для методу впровадження перекладу може стати модель "здвоєної школи" (Kircher, 1994). Нечуючі діти групами інтегровані у класах із чуючими дітьми. Здвоєна школа передбачає спільне викладання чуючим і нечуючим вчителями із використанням усної та жестової мов. Це так звана школа "співучасті" або здвоєна школа. Здвоєна школа робить спробу поєднати сильні сторони моделі інтегрованого навчання і спеціальної освіти. В середовищі інтегрованого навчання формується невелика спільнота глухих. Хоча на сьогодні вже є позитивні результати перших досліджень проведених у цьому інноваційному навчальному середовищі (Jimenez-Sanchez, 1999; Keimeyer, Crooke, Dye, Egbert & Klein, 2000), а перспективи, що відкриваються, є багатообіцяючими, потрібні нові масштабні дослідження. Також слід взяти до уваги, що адаптація навчально-виховного процесу, що її вимагає концепція здвоєної школи, є значною як щодо фінансів для переобладнання школи для спільного навчання, так і щодо підготовки вчителів. Недоліком є те, що така школа буде на значній відстані від місць проживання глухих дітей. Існують також інші моделі шкіл співучасті/здвоєних шкіл в США та Європі, але загалом цих програм є менше, ніж спеціальних шкіл.

Переваги здвоєної школи:

- зросла взаємодія і співпраця між глухими і чуючими однолітками (Kreimeyer et al./ 2000)



- кращі навички читання є у відповідності до стандартів тестування (Kircher, 1994; Kreimeyer et.al./ 2000)
- відсутність різниці у рівні почуттів власної гідності та самотності між глухими та чуючими (Kluwin, 1993)
- рівноправна участь у заходах (Marschark et.al/2005)

Позитивний вплив навчання "командою" відзначений як батька чуючих дітей, так і глухими батьками нечуючих та чуючих учнів (Antia, 2005).

Приведені дві моделі адаптації навчально-виховного процесу є найбільш поширеними на даний час для дітей, що активно користуються жестовою мовою.

#### Заключення

Ми вступаємо в період реформування спеціальної освіти з запізненням від решти розвинутого світу, де, на щастя, на зміну тотальному захопленню інклюзивним та інтегрованим навчанням приходить пора наукового аналізу, прагматичного прогнозування та планування.

Нам же слід чітко усвідомити, що мовне питання виокремлює нечуючих дітей з поміж розмаїття дітей із особливими потребами. Саме мовне питання робить нечуючих особливими серед особливих. Якщо правильно підійти у вирішенні цього питання, без ідеологічних упереджень, спираючись на якісно проведені дослідження, без шкідливої риторики, то успіх можливий. Не треба рубати власну стежину в цій сфері, а добре придивитись до міжнародного досвіду, вивчати його і адаптувати для українського навчального середовища.

#### Бібліографія:

1. Antia, S.D. (2005). Written Language of Deaf, and Hard-of-Hearing Students in Public Schools. *Deaf Education*, 10, 244-255.
2. Antia, S.D. & Kreimeyer, K.H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), 355-365.
3. Jimenez-Sanchez, C. & Antia, S.D. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4,3, 215-224.
4. Jones, B.E., Clark, G.M. & Soltz, D.F. (1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in Inclusive Education Programs. *Exceptional Children*, 63 (2), 257-268.
5. Kircher, C. (1994). Co-enrollment and Inclusion Model. *American Annals of the Deaf*, 139, 163-164.
6. Kluwin, T.N., & Corbett, C.A. (1998). Parent characteristics and educational program involvement. *American Annals of the Deaf*, 164, 52-57.
7. Kluwin, T.N. (1993). Cumulative effects of mainstreaming on the achievements of deaf adolescents. *American Annals. of the Deaf*, 60, 73-81. Завантажено 28 липня 2005 із веб-сторінки [sunsite.utk.edu/cod/pec/1998/ottolino.pdf](http://sunsite.utk.edu/cod/pec/1998/ottolino.pdf)