

ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДТРИМКИ ТА КОМПЛЕКСНА ОЦІНКА В ІРЦ

Світлана Віталіївна Литовченко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України, Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>
svetalitovchenko@ukr.net

Анотація. У статті представлено сучасні підходи до організації навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху у контексті соціальної моделі сприйняття особливих освітніх потреб, уточнено тлумачення базових понять («порушення слуху», «особливі освітні потреби», «корекційно-розвивальний супровід дітей з порушеннями слуху»). З огляду на новизну, проблема визначення потреб є актуальною у контексті діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), організації освітнього середовища. На сьогодні наявні фактори, що ускладнюють процес узагальнення результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, зокрема, йдеться про різні підходи до визначення потреб дитини, формулювання потреб як рекомендацій, перерахування загальних порад, які не належать до особливих потреб. На основі теоретичного аналізу та власного досвіду роботи в ІРЦ презентовано рекомендації до визначення труднощів й потреб дитини та оформлення висновку ІРЦ в системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

Ключові слова: діти, порушення слуху, особливі освітні потреби, навчання, супровід, інклюзивно-ресурсний центр.

Актуальність проблеми дослідження. Кожна дитина має свої індивідуальні особливості. Через певні фактори можуть виникати різні порушення розвитку дитини, які стають причиною наявності у неї особливих

освітніх потреб (ООП). Існує два основні підходи до розуміння сутності ООП: медичний та соціальний.

В рамках соціальної моделі обмеження розглядаються як результат дискримінації з боку суспільства, а не стану людини; особи з ООП зіштовхуються з проблемами через безліч бар'єрів в оточуючому середовищі. Такими бар'єрами є наступні: архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, інституційні. Бар'єрами також є ставлення людей, існуючі стереотипи і упередження.

Зазначені світоглядні ідеї зумовлюють сучасні підходи до організації роботи з дітьми з ООП: забезпечення доступності до якісної освіти на всіх рівнях, дотримання конституційних та міжнародних прав у сфері освіти та соціального захисту; розширення мережі закладів освіти та гарантування батькам права вибору освітнього маршруту для своєї дитини; поширення підтримуючого навчання як концептуального підходу, що реалізується у процесі застосування новітніх технологій викладання та супроводу.

Соціальна модель передбачає, що система освіти має бути більш гнучкою, здатною до забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації.

Важливим є затвердження в Україні *«Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я» (МКФ)*, що пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків. «Інтеграція фізичних, психічних та соціальних показників, що характеризують стан дитини завдяки включеним до МКФ-ДП аспектам життєдіяльності (розвиток, участь та середовище) дає змогу зосередити увагу не на діагнозі, а на функціональних можливостях організму дитини» (Е. Данілавічюте).

Інновації у галузі спеціальної педагогіки і психології зумовили реорганізацію системи консультативно-діагностичної допомоги та започаткування діяльності мережі нових для нашої країни установ – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які розглядають як першу ланку на шляху здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами.

Відповідно до «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (від 2017 р., із змінами) основним завданням ІРЦ є: проведення комплексної оцінки з метою визначення освітніх труднощів дитини, наявності у неї особливих освітніх потреб, надання рекомендацій щодо особливостей організації освітнього процесу в закладах освіти та визначення рівня підтримки в освітньому процесі.

Останнім часом у роботу ІРЦ впроваджено суттєві новації. Це, насамперед: *пакет методик* для оцінювання особливих освітніх потреб дитини як світовий стандарт діагностики (діагностування лише в контексті визначення особливостей); *система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»)*, що забезпечує створення єдиного інтегрованого інформаційного середовища у сфері інклюзивної освіти; критерії щодо *рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти*. «В основі рівнів підтримки визначення труднощів, бар'єрів у навчанні, наявності чи відсутності особливих потреб; при цьому враховується, що труднощі та потреби у підтримці можуть стосуватися різних сфер розвитку дитини: фізичної (сенсо-моторної), когнітивної, мовленнєвої, емоційно-вольової, соціальної та є повністю індивідуальними» (Е. Данілавичюте).

За даними МОН України у країні створено 638 ІРЦ, подано понад 153 тис. заяв та сформовано понад 151 тис. висновків. Сучасний період – час становлення діяльності ІРЦ. Зокрема, надзвичайно важливим є на основі теоретичних підходів та аналізу вже наявного практичного досвіду удосконалення нормативної бази, розроблення чітких та узгоджених

методичних рекомендацій щодо здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та узагальнення результатів у висновку ІРЦ.

Аналіз наукової літератури з проблеми. Теоретичним підґрунтям нашої роботи є сучасні праці, присвячені освіті дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Костенко, Л. Прохоренко, О. Чеботарьова; J. Derpeler, T. Loreman, R. Smith та ін. [1], [2], [3], [5], [6]), організації інклюзивного освітнього середовища (Л. Коваль, І. Горбенко, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Ярмола та ін. [2], [3], [5]), актуальним питанням діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (А. Колупаєва, С. Литовченко та ін. [3], [9]), особливостям навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху (В. Жук, В. Литвинова, О. Таранченко, В. Шевченко та ін. [4], [7], [8]).

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних підходів до тлумачення сутності понять «порушення слуху», «особливі освітні потреби», «корекційно-розвивальний супровід дітей з порушеннями слуху» у контексті соціальної моделі сприйняття інвалідності; на основі аналізу теоретичних аспектів проблеми та власної практики розробити рекомендації до узагальнення результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини у висновку ІРЦ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті соціокультурного підходу уточнено базові поняття. *Порушення слуху* – незворотні стійкі ушкодження слухового аналізатора, що призводять до часткової чи повної втрати здатності чути. Ступінь порушення слуху може суттєво відрізнятися: легка, помірна, важка. Відповідно до міжнародної класифікації виділяють:

– *мінімальне зниження слуху* (0-20 дБ; труднощі сприймання та розуміння тихого мовлення в шумному середовищі);

– *зниження слуху (туговухість) I ст.* (21-45 дБ; труднощі сприймання тихого та віддаленого мовлення в тиші);

– *зниження слуху II ст.* (46-55 дБ; можливість сприймати розмовне мовлення тільки з близької відстані – 2 чи 3 м);

– *зниження слуху III ст.* (56-75 дБ; можливість сприймати тільки гучне мовлення на близькій відстані);

– *зниження слуху IV ст.* (76-90 дБ; залишаються певні слухові відчуття, які дають змогу сприймати гучні звуки довкілля та окремі звуки мовлення);

– *глухота* (91 дБ і нижче; можливість сприймати розмовне мовлення лише через слухове сприймання відсутня; слух не є головним «комунікаційним» каналом для сприймання та продукування мовлення).

Ступінь порушення слуху та можливість сприймати розмовне мовлення через слухове сприймання, зокрема за допомогою слухових апаратів, є основним критерієм за *медичного (аудіологічного) підходу*. Традиційно виділяють дві групи дітей з порушенням слуху: *глухі та зі зниженим слухом*.

Відповідно до *соціокультурного підходу* важливим критерієм є статус слуху батьків та мова, якою спілкуються у родині (жестомовна / нежестомовна родина), а *глуха особа* – людина, яка користується жестовою мовою, як основним засобом спілкування, відчуває свою приналежність до культури глухих, усвідомлює себе як представника спільноти глухих, лінгвокультурної меншини.

Глухота не виступає порушенням («інвалідністю»), натомість можливістю доступу до самобутньої культури; рівень слуху не визначальний (приміром, людина з легким чи помірним порушенням слуху, яка у тихому приміщенні сприймає мовлення, при підвищенні шуму таку можливість втрачає, використовує жестову мову і відтак є «глухою»).

Для дітей, основним або одним з основних засобом спілкування яких є жестова мова, застосовується *бімодально-білінгвальний підхід* до навчання,

який передбачає рівний статус національної жестової і словесної мови як засобів комунікації та освітнього процесу [10].

За мінімальних залишків слуху використання слухових апаратів сприяє орієнтуванню у просторі, проте недостатньо ефективно для розвитку мовлення. Реабілітація глухих дітей можлива за допомогою *кохлеарної імплантації* (введення системи електродів до внутрішнього вуха пацієнта), що певним чином відновлює слухову функцію, створює можливість для розвитку слухового сприймання та формування словесного мовлення як засобу комунікації.

Варто зазначити, що сучасною тенденцією у галузі реабілітації дітей з порушеннями слуху є стрімкий розвиток медичних технологій та технічних засобів (надпотужні слухові апарати, кохлеарна імплантація тощо), які спрямовані на усунення / компенсацію первинного порушення. Це звичайно позитивно, водночас помилково вважати, що сурдопедагогічні методики втрачають актуальність. Теорія і практика свідчать, що діти з порушеннями слуху, які отримали технічну підтримку, потребують реабілітаційного періоду, на якому особливо значущим є супровід фахівців психолого-педагогічного профілю. Тому сурдопедагогічні технології в жодному разі ні нівелюються, не втрачають актуальність, але мають змінюватися, вдосконалюватися, відповідати на потреби дітей та батьків.

Важливою умовою і чинником вирішення усіх питань діагностики, розвитку, освіти, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, порушеннями слуху зокрема, є, власне, організація супроводу.

Враховуючи результати теоретичного аналізу, сучасну нормативну базу нами уточнено сутність поняття *корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями слуху*, який ми розуміємо як комплексну систему заходів супроводження дитини на всіх етапах її становлення та навчання, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери,

комунікації (soft skills, словесне мовлення та / або жести́ва мова) та корекцію порушень шляхом створення природнього, розвивального середовища.

Ми не можемо відмовитися від усталеного визначення, спираємося на нормативні документи, проте в контексті соціокультурного підходу актуальними є тези про недоцільність корекції щодо дітей з порушеннями слуху, натомість уваги до розвитку особистості, пізнавальної діяльності, комунікації; водночас ми враховуємо різні варіанти освітніх маршрутів, зумовлені значною кількістю чинників (тип порушення, ступінь зниження слуху, засоби реабілітації, запити батьків тощо), тому дійсно, підтримуючи що корекційний супровід є важливим саме для варіанту, за якого сім'я обирає для дитини розвиток слухового сприймання та словесного мовлення, як основного засобу комунікації. Від так постає питання про корекцію порушень. Водночас, ми сприймаємо, що за білінгвально-бімодального підходу корекція не є необхідністю.

Ми виносимо на першу позицію розвиток; у сучасних міжнародних підходах до розуміння супроводу правомірним є акцент на розвиток на відміну від корекції, тому ми саме таким чином визначаємо корекційно-розвивальний супровід, надаючи першочергового значення розвитку. Пріоритет розвитку особистості над корекційним впливом.

Комунікацію розглядаємо у широкому сенсі (навички соціальної взаємодії, відстоювання власної позиції тощо, розвиток словесного мовлення та/або жести́вої мови).

Проблема визначення потреб є актуальною у контексті діяльності ІРЦ, організації освітнього процесу в умовах інклюзії. У Законі України «Про освіту» (2017) визначено «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту».

Отже, відповідно до сучасного розуміння *потреба* передбачає додаткову тимчасову чи постійну підтримку в освітньому процесі, яка реалізується через:

- необхідні адаптації та/або модифікацій в освітньому процесі,
- спеціальне обладнання,
- відповідні корекційно-розвиткові послуги,
- наявність асистента вчителя та/або асистента дитини тощо.

Тобто потреба більшою мірою стосується середовища, оточення, системи освіти зокрема.

Вихідні теоретичні положення щодо ООП:

- особливі освітні потреби більшою мірою є індивідуальними (на часі зміна підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини);

- міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб визначають специфіку підтримки учнів у процесі навчання;

- об'єктивне визначення особливих освітніх потреб покликано сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі дитини у освітньому процесі та успішній соціалізації;

- правомірно розглядати різні класифікації особливих освітніх потреб в залежності від критеріїв, покладених у основу.

За результатами аналізу сучасних теоретичних підходів та практичного досвіду можна виділити важливі аспекти узагальнення результатів оцінювання, визначання потреб дитини та рекомендацій щодо створення найоптимальніших умов для здобуття освіти, а також оформлення висновку в системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

Комплексна оцінка в ІРЦ здійснюється відповідно до основних сфер розвитку дитини: фізичної; мовленнєвої (мовленнєво-комунікативної); когнітивної; емоційно-вольової та освітньої діяльності, в межах яких визначають *компетенції, потреби, рекомендації*.

У графі «Компетенції» зазначається чи відповідають виявлені показники розвитку дитини віковим особливостям; важливим є спрямування

на визначення сильних сторін дитини, зокрема здібностей, знань, умінь, навичок, інтересів та досвіду дитини, які в подальшому стануть опорою для надання підтримки. Якщо дитина за певною сферою не має особливих потреб, пропонуємо зазначити коротко «Компетенції в цілому відповідають віковим особливостям (віковим нормам)»; відповідно у графі потреби: «Немає особливих освітніх потреб», рекомендації сформулювати приміром як «Загальні рекомендації з фізичного розвитку для дітей старшого дошкільного віку». Для дітей з тяжким ступенем порушення / складними порушеннями розвитку, які мають труднощі тяжкого та найтяжчого ступеня прояву, доцільно максимально деталізувати інформацію.

За виявленими труднощами в будь-якій зі сфер розвитку та освітній діяльності визначаються *особливі освітні потреби*. Наявні фактори, що ускладнюють процес узагальнення результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Зокрема, йдеться про різні підходи до визначення потреб дитини, формулювання потреб як рекомендацій (до відповідних граф вносяться схожі формулювання), перерахування загальних порад, які не належать до особливих потреб.

На основі аналізу теоретичних аспектів проблеми, конкретних випадків комплексної оцінки розвитку визначено дві групи особливих освітніх потреб (у контексті розділу «Оцінка освітньої діяльності»): «Адаптації / модифікації», «Умови для розвитку». Потреби уточнюються в залежності від конкретної ситуації та вносяться до висновку.

У межах першої групи можливі такі: «адаптація / модифікації змісту, методів навчання, результатів діяльності учня, оцінювання навчальних досягнень», «адаптація засобів (застосування шрифту Брайля, жестової мови тощо)», «адаптації середовища (рівень освітлення, шуму тощо)», «адаптації фізичного навантаження»; конкретні адаптації «мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення», «адаптації письмових завдань тощо». До другої групи пропонуємо: «умови для розвитку (соціального, емоційного)», «умови

для розвитку навчальної поведінки, навчальних навичок», «умови для розвитку самостійної навчальної діяльності» тощо. Серед можливих визначаємо наступні, але варіанти можуть бути різними.

В графі «Рекомендації» зазначаються особливості індивідуальної адаптації / модифікації, конкретні методи, детальні поради, додаткові методики, вправи, прийоми, застосування яких є особливо важливим. У таблиці представлено фрагмент висновку для дитини з порушенням слуху (хлопчик 6 років, випускник спеціального закладу дошкільної освіти, жестомовна родина).

Табл.

Оцінка освітньої діяльності (відповідно до основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку; для дітей шкільного віку - сформованість знань, вмінь, навичок відповідно до навчальних програм)

Компетенція (знання, здібності, уміння, навички)	Потреби	Рекомендації
<p>Контакт з педагогом продуктивний. Рівень знань відповідає програмним вимогам. Сенсорні еталони сформовані. Орієнтується у часових, елементарних математичних поняттях. Визначає «четвертий зайвий». Успішно виконує навчальні завдання за жестовою інструкцією, зразком (за потреби). Дактилює, читає, пише друкованими літерами. Основний засіб комунікації – жестова мова. Усне мовлення сприймає на зорово-слуховій основі. Знає та використовує слова в межах знайомих лексичних тем. Завдання логічного характеру, на узагальнення, визначення причинно-наслідкових зв'язків виконує. Допомогу</p>	<p>Адаптації засобів, методів, прийомів навчання (за потреби). Забезпечення візуальної та слухової доступності під час уроків.</p>	<p>Організувати освітній процес відповідно до бімодально-білінгвального підходу. Застосовувати адаптації: роз'яснення нових /складних /абстрактних понять з опорою на жестову мову, наочність та досвід дитини; мовленнєвий та наочно-практичний рівні розв'язання одного й того ж навчального завдання; за потреби збільшення часу на виконання завдань, врахування, що дитина сприймає матеріал на зорово-слуховій основі. Використовувати чіткі, покрокові інструкції; уникати тривалих монологів, занадто розгорнутих речень. Використовувати наочність (малюнки, фото, схеми,</p>

<p>використовує, досвід переносить. Працездатність рівномірна, пізнавальний інтерес достатній.</p>		<p>відео, драматизації, інсценування, відео з субтитрами тощо). Адаптувати формат завдань, що передбачають сприймання інформації на слух (диктант, аудіювання тощо). Використовувати вправи, спрямовані на формування лексико-граматичних категорій, розширення словникового запасу (включати у повсякденне спілкування нові слова, що стосуються різних сфер життєдіяльності дитини).</p>
--	--	--

Компетентності і рекомендації передбачають більшу різноманітність формулювань, варіативність, натомість потреби можна чітко визначити, сформулювати та включити до контенту системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

Важливо: основною кінцевою метою є не визначення окремих напрямів допомоги, а створення комплексної системи роботи (фахівці ІРЦ зазначають у висновку результати комплексної оцінки за напрямами; висновки та рекомендації формуються на основі узагальнення результатів оцінки).

Враховуємо, що система освіти дітей з порушеннями слуху характеризується варіативністю траєкторій розвитку та навчання. Учні / вихованці з порушеннями слуху можуть мати різні освітні потреби в залежності від: часу виникнення порушення та віку, в якому воно діагностовано; виду, часу, якості заходів з компенсації (слухопротезування, кохлеарна імплантація); провідного засобу комунікації родини та дитини (словесна / жестова мова); підходу, за якого відбувалось попереднє навчання, специфіки реабілітації; наявності комплексних порушень; індивідуальних особливостей тощо.

У такому контексті ми не розглядаємо окремо категорії дітей глухих та зі зниженим слухом (слабкочуючих), оскільки при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення (зниження) слуху це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, місце / модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції, важливими є рання діагностика, якісна / оптимальна слухова реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін. З кожним роком аудіологічний / медичний підхід, за якого основна увага зосереджена на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

Важлива норма – особистісно орієнтована спрямованість, індивідуалізація, гнучкість та варіативність допомоги, «стирання кордонів» між спеціальною та інклюзивною («масовою») системами освіти.

Варто також враховувати, що у 2018 році затверджено єдиний Державний стандарт початкової освіти, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання й компетентностей здобувачів освіти та є основою для розроблення типових та інших освітніх програм; з 2018/2019 навчального року введено в дію Типову освітню програму початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Фактично йдеться про відмову від спеціальних навчальних програм для дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення тощо (на державному рівні); специфіка залишається, але специфіка не змісту (він єдиний для всіх), а умов, форм, методів, засобів, супроводу, які відповідають потребам (виняток становлять учні з порушеннями інтелектуального розвитку). Такі новації є необхідними, відповідають міжнародним підходам, втім слід визнати, що вони можуть зумовлювати певні труднощі, потребують відповідного вивчення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати дослідження дають підстави зробити наступні висновки: аналіз психолого-

педагогічної літератури, нормативно-правових документів свідчить про актуальність проблеми організації підтримки дітей з порушеннями слуху, провідна роль у цьому процесі належить інклюзивно-ресурсним центрам; поглиблено та уточнено сутність понять «порушення слуху», «особливі освітні потреби», «корекційно-розвивальний супровід дітей з порушеннями слуху»; розроблено рекомендації щодо узагальнення результатів комплексної оцінки розвитку дитини та оформлення висновку ІРЦ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики організації підтримки дітей з порушеннями слуху і не претендує на повноту й завершеність висвітлення цієї проблеми. Вважаємо за потрібне у подальшому розробити методичні рекомендації з використання МКФ-ДП, визначення рівнів підтримки дитини в закладі освіти, узагальнення результатів комплексної оцінки за сферами розвитку дитини тощо призначені на допомогу педагогам закладів освіти та фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів для практичного застосування.

Література

1. В. Засенко, Л. Прохоренко, «Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку», *Рідна школа*, № 3-4, с. 48-52, 2019.
2. А. Колупаєва, О. Таранченко, *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник*, Харків, Україна: «Ранок», 2019.
3. В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії», у *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*, В. Кремень, Ред. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2016, с. 68-77.
4. О. Таранченко, О. Федоренко, «Концепція розвитку системи освіти дітей із порушеннями слуху в Україні», *Особлива дитина: навчання і виховання*, №1, с. 27-33, 2015.
5. Е. Данілавичюте, «Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі», *Особлива дитина: навчання і виховання*, №3 (87), с. 7-18, 2018.
6. T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A. Kolupaieva, O. Taranchenko, et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 24-44, 2016.

7. *Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навч.-метод. посіб.* / О. Таранченко, С. Литовченко, О. Федоренко, В. Шевченко, В. Жук, В. Литвинова. К.: «Наша друкарня», 2018.

8. Кульбіда, С. В., та ін. (2019). *Навчання дітей із порушеннями слуху*. Харків: Ранок.

9. Литовченко, С. В., Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху: рекомендації учасникам команди супроводу, *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал* : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020, №3-4 (97-98).

10. *Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами*. (1994). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

References

1. V. Zasenka, and L. Prokhorenko, "Education of "special" children: a development strategy", *Ridna shkola*, № 3-4, p. 48-52, 2019. (in Ukrainian)

2. A. Kolupaieva, and O. Taranchenko, *Teaching children with special education needs in an inclusive environment*, Kharkiv, Ukraine: «Ranok», 2019. (in Ukrainian)

3. V. Zasenka, A. Kolupaieva, and O. Taranchenko, "Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion " in *the National Report on the Status and Prospects of Education Development in Ukraine*, V. Kremen, Red. Kyiv, Ukraine: Pedagogichna dumka, 2016, p. 68-77. (in Ukrainian)

4. O. Taranchenko, and O. Fedorenko, "Concept of development of education system for children with hearing impairment in Ukraine", *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*, №1, p. 27-33, 2015. (in Ukrainian)

5. E. Danilavichutiie, "Children with special educational needs in an inclusive environment", *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*, №3 (87), p. 7-18, 2018. (in Ukrainian)

6. T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A Kolupaieva, O. Taranchenko, et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 24-44, 2016. (in English)

7. *Osvita ditei z porushenniamy slukhu: suchasni tendentsii ta tekhnolohii: navch.-metod. posib.* / O. Taranchenko, S. Lytovchenko, O. Fedorenko, V. Shevchenko, V. Zhuk, V. Lytvynova. K.: «Nasha drukarnia», 2018.

8. Kul"bida, S.V., etc. (2019). *Teaching children with hearing impairments*. Kharkiv: Ranok.

9. Lytovchenko, S. V., Dystantsiine navchannia ditei z porushenniamy slukhu: rekomendatsii uchasnykam komandy suprovodu, *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal* : Vyd-vo SumDPU imeni A.S.Makarenka, 2020, №3-4 (97-98).

10. *The Salamanca Statement on Principles, Policies and Practices in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education*) (1994). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

УДК 37.013:376

ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ И КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА В ИРЦ

Светлана Витальевна Литовченко,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
заведующая отделом образования детей с нарушениями слуха,
Институт специальной педагогики и психологии имени Николая Ярмаченка АПН
Украины, Киев, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>
svetalitovchenko@ukr.net

Аннотация. В статье представлены современные подходы к организации обучения и сопровождения детей с нарушениями слуха в контексте социальной модели восприятия особых образовательных потребностей, уточнено толкование базовых понятий («нарушение слуха», «особые образовательные потребности», «коррекционно-развивающее сопровождение детей с нарушениями слуха»). Учитывая новизну, проблема определения потребностей актуальна в контексте деятельности инклюзивного-ресурсных центров (ИРЦ), организации образовательной среды. На сегодня имеются факторы, затрудняющие процесс обобщения результатов комплексной психолого-педагогической оценки развития ребенка, в частности, говорится о различных подходах к определению потребностей ребенка, формулировка потребностей как рекомендаций, перечисление общих советов, которые не относятся к особым потребностям. На основе теоретического анализа и собственного опыта работы в ИРЦ представлены рекомендации к определению трудностей и потребностей ребенка и оформлению заключения ИРЦ в системе автоматизации работы инклюзивных ресурсных центров (АС «ИРЦ»).

Ключевые слова: дети, нарушение слуха, особые образовательные потребности, обучение, сопровождение, инклюзивного-ресурсный центр.

УДК 37.013:376

CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS: ORGANIZATION OF SUPPORT AND COMPREHENSIVE ASSESSMENT IN IRC

Svitlana Vitaliyivna Litovchenko,
candidate of pedagogical sciences, senior researcher,
head of the department of education of children with hearing impairments,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>
svetalitovchenko@ukr.net

Abstract. The article presents modern approaches to the organization of education and support of children with hearing impairments in the context of the social model of perception of special educational needs, clarifies the interpretation of basic concepts ("hearing impairment", "special educational needs", "correctional and developmental support of children with hearing impairments"). Given the novelty, the problem of identifying needs is relevant in the context of inclusive resource centers (IRC), the organization of the educational environment. Today there are factors that complicate the process of generalizing the results of a comprehensive psychological and pedagogical assessment of child development, in particular, there are different approaches to identifying the child's needs, formulating needs as recommendations, listing general advice that does not belong to special needs. Based on the theoretical analysis and own experience in the IRC, recommendations for determining the difficulties and needs of the child and drawing the conclusion of the IRC in the system of automation of inclusive resource centers (AS "IRC") are presented. We take into account that the system of education of children with hearing impairments is characterized by variability of trajectories of development and learning. Pupils / pupils with hearing impairments may have different educational needs depending on: the time of onset of the impairment and

the age at which it was diagnosed; type, time, quality of compensation measures (hearing aids, cochlear implantation); leading means of communication between family and child (verbal / sign language); the approach under which the previous training took place, the specifics of rehabilitation; presence of complex violations; individual features, etc.

Key words: children, hearing impairment, special educational needs, training, support, inclusive resource center.