

Розвиток загальних і спеціальних художньо-творчих здібностей. Ці здібності формуються в дошкільників з порушеннями зору в процесі засвоєння способів діяльності — сприймання, виконання і творчості. У дошкільному віці дітям доступні майже всі види художньої творчості — літературної (складання розповідей, віршів), образотворчої (малювання, ліплення), музичної (співи, гра на музичних інструментах) тощо. Характер цих дій відповідає особливостям віку дітей: як правило, такі дії є безпосередніми, наслідувальними, сповненими щирістю почуттів, вірою у себе. Навчання дітей з порушеннями зору способів образного вираження своїх задумів у слові, малюнку, пісні стимулює розвиток їхнього художньо-творчого потенціалу.

Отже, формування естетичних смаків і ідеалів — обов'язкова умова виховання всебічно розвиненої особистості. Використання мистецтва для поглиблення вражень дитинства — ось важливе завдання, яке необхідно здійснити педагогу в організації навчально-виховного процесу дошкільників з порушеннями зору. Проблема впливу різних видів мистецтва на естетичне виховання дошкільників з порушеннями зору залишається не вивченою, що є перспективою подальшого розгляду окресленої проблеми.

#### ***Література:***

1. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. *Буров А.И.* Системный подход к эстетическому воспитанию / А.И. Буров. — М.: Педагогика, 1980. — 265с.
3. *Комарова Т.С.* Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 120с.
4. *Лабковская Г.С.* Эстетическая культура и эстетическое воспитание. / Г.С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — 304 с.
5. *Семашко А. С.* Система и принципы эстетического воспитания / А. С. Семашко. — М.: Высшая школа, 1980. — 248 с.

УДК: 376-056.34:616.896]-053.4

*Рецензент:  
Скрипник Т.В.,*

*зав. лабораторії корекції розвитку  
дітей з аутизмом Інституту спеціальної  
педагогіки НАПН України, доктор психологічних наук*

#### **КОМПЛЕКСНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА SCERTS**

**Куценко Т. О.**

*На сьогодні існує велика кількість терапевтичних та навчальних підходів до розвитку й навчання дітей з розладами аутичного спектра, проте не можливо знайти такого, щоб був би ефективним для всіх без виключення дітей з аутизмом. В статті автор має за мету зробити огляд комплексної мультидисциплінарної моделі навчання дітей з розладами аутичного спектра SCERTS. Модель SCERTS надає перевагу розвитку соціальної комунікації, емоційної регуляції та транзактному супроводу дітей з PAC та їх батьків.*

**Ключові слова:** аутизм, розлади аутичного спектра (PAC), модель SCERTS, соціальна комунікація, емоційна регуляція, транзактний супровід.

#### **Комплексная модель обучения детей с расстройствами аутичного спектра SCERTS**

*На сегодня существует большое количество терапевтических и обучающих подходов к развитию и обучению детей с расстройствами аутичного спектра, но невозможно найти такого, чтобы был бы эффективным для всех без исключения детей с аутизмом. В статье автор преследует цель сделать обзор комплексной мультидисциплинарной модели обучения детей с расстройствами аутичного спектра SCERTS. Модель SCERTS отдает предпочтение*

развитию социальной коммуникации, эмоциональной регуляции и транзактной поддержке детей с РАС и их родителей.

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства аутичного спектра (РАС), модель SCERTS, социальная коммуникация, эмоциональная регуляция, транзактная поддержка.

***The SCERTS Model. A comprehensive educational approach for children with autistic spectrum disorder***

*Lots of therapeutic and educational approaches are currently exist for young children with autistic spectrum disorders, although not all children benefit equally from any one approach. In this article the author aim to describe the comprehensive multidisciplinary educational SCERTS Model for children with ASD. The SCERTS Model prioritizes social communication, emotional regulation and transactional support for children with ASD and their families.*

**Key words:** autism, autistic spectrum disorders (ASD), SCERTS Model, social communication, emotional regulation, transactional support.

Розлади аутичного спектра (РАС) - категорія розладів розвитку, що характеризується якісними порушеннями в сфері соціальної взаємодії та комунікації, труднощами в набутті та використанні навичок комунікації та мовлення в традиційний спосіб, та стереотипними й обмеженими активністю та інтересами, що часто пов'язані з крайньою потребою в збереженні усталеного порядку та можливості передбачати події. Часто специфічні труднощі при розладах аутичного спектра супроводжуються труднощами в обробці сенсорної інформації, моторному плануванні, емоційній регуляції та організації поведінки. На сьогодні розлади аутичного спектра розуміються як порушення неврологічного генезу, що тривають упродовж всього життя та мають неабиякий вплив на всю сім'ю. Просування в дослідженнях ранніх проявів аутизму уможливили порівняно ранню діагностику розладів аутичного спектра останнім часом. І, як результат, збільшилася потреба в інформації про сучасні способи й методи розвитку й навчання дітей з РАС раннього віку.

Існує велика різноманітність підходів до розвитку й навчання осіб з розладами аутичного спектра, від клінічних та освітніх до біомедичних (в т.ч. дієтичних). Наразі, все більшого попиту й популярності набувають напрями, що мають за мету розвиток комунікативних та соціально-емоційних навичок у дітей з РАС. Саме порушення в цих сферах є найбільш притаманними зазначеній категорії осіб, а також такими, що в найбільшій мірі впливають на незалежне функціонування останніх. Широкий спектр розвивальних підходів та їх різноманітне поєднання в рамках одного методичного підходу спричинює неабияку плутанину як серед професіоналів, так і серед батьків, що намагаються знайти найефективніший для своєї дитини напрямок та методи розвитку. Тож, на сьогодні залишається актуальним пошук комплексної моделі навчання дітей з розладами аутичного спектра, яка відповідає певним вимогам: 1) базується на найсучасніших дослідженнях особливостей розвитку дитини з РАС; 2) достатньо гнучка, щоб поєднувати різні погляди на процес розвитку дитини (наприклад, класичний і сучасний АВА підходи); 3) може бути використана в індивідуалізований спосіб задля задоволення специфічних для аутизму освітніх потреб; та 4) центрована на всій родині дитини з РАС, зважаючи на індивідуальні сімейні відмінності в прийнятті рішень щодо пріоритетів та ступеню залучення до впровадження навчальної моделі.

В цій статті ми ставимо собі за ціль зробити огляд моделі SCERTS (акронім від Social Communication Emotion Regulation Transactional Support) - комплексного мультидисциплінарного підходу до розвитку комунікації та соціально-емоційних здібностей у дітей з розладами аутичного спектра. SCERTS модель була розроблена з метою компенсувати недоліки існуючих навчальних підходів. Модель приділяє першочергову увагу допомозі дітям з аутизмом та їх сім'ям в таких специфічних для розладів аутичного спектра сферах, як: соціальна комунікація, емоційна регуляція та транзактний супровід.

SCERTS модель є результатом більш ніж двадцятилітньої емпіричної та клінічної роботи мультидисциплінарної команди (Barry Prizant, Amy Wetherby, Emily Rubin, Amy Laurent), спрямованої на аналіз взаємозв'язків між комунікацією, соціально-емоційним розвитком та емоційною регуляцією. [2] SCERTS поєднує в собі сучасне розуміння особливостей навчання осіб з розладами аутичного спектра, що виражається в наданні особливого значення використанню візуальної підтримки в навчальному процесі. SCERTS приділяє особливу увагу психолого-педагогічному супроводу всієї сім'ї особи з РАС.

Далі йтиметься про основні компоненти моделі SCERTS.

SC - соціальна комунікація; забезпечує здатність особи спілкуватися, розуміти та співпрацювати з іншими людьми.

ER - емоційна регуляція; забезпечує здатність долати повсякденні труднощі, активно приймати участь в подіях.

TS - транзактний супровід; уможливорює ефективне використання додаткових засобів та модифікацій навчального плану, що включаються в природне середовище з метою стимулювати засвоєння навичок соціальної комунікації та емоційної регуляції.

Важливим моментом SCERTS є складання профілю дитини з РАС з її сильними та слабкими сторонами, враховуючи її основні труднощі й обмеження в сферах соціальної комунікації, емоційної регуляції та транзактного супроводу. В SCERTS моделі всі особи, які регулярно контактують з дитиною з аутизмом (батьки, сіблінги, однолітки, педагоги, медики) розглядаються як потенційні учасники процесу, які сприяють розвитку дитини.

### **Соціальна комунікація**

На сьогодні добре відомо про взаємозв'язок між набуттям соціально-комунікативної компетентності та позитивними довгостроковими результатами у дітей з аутизмом. Окрім того, ті діти, в яких більше розвинута здатність концентрувати та утримувати увагу на партнері по комунікації, є більш успішними в ініціюванні контактів, використовують мовлення, що пов'язане з контекстом ситуації спілкування, користуються та розуміють різноманітніші й складніші жести, здатні відновити невдалу спробу контакту та орієнтуватися на партнера по взаємодії. [2]

Компонент соціальної комунікації моделі SCERTS орієнтований виключно на труднощі в цій сфері, які за даними авторів опиняються в двох категоріях, що стосуються: 1) здатності до розподілу уваги, яка лежить в основі можливості координувати і розподіляти увагу, ділитися емоціями, виражати наміри та вступати в соціальну взаємодію, і 2) здатності використовувати символічні значення, що є основою для розуміння значень жестів, слів та більш складних лінгвістичних форм, а також здатності використовувати предмети належним чином, що призводить до можливості користуватися уявою під час гри.

Наводимо основні навчальні цілі, що служать для подолання труднощів в соціальній комунікації дітей з РАС.

1. Розвиток здатності до розподілу уваги:

Виразити наміри до комунікації;

Розширювати асортимент комунікативних функцій;

Покращувати соціальну взаємодію (інтенсивність взаємодії, її відновлення, наполегливість);

Покращувати візуальний контакт, емоційне реагування на ситуацію спілкування;

2. Розвиток здатності використовувати символічні значення (символічна поведінка):

Підтримувати перехід від нестандартних до традиційних способів комунікації;

Сприяти переходу від несимволічної до символічної поведінки під час комунікації та гри;

Заохочувати перехід від ехололій до креативного мовлення;

Розвивати розуміння мовлення та інших символічних систем.

Здатність дитини враховувати фокус уваги іншої особи та привертати її увагу до предмета, що може цікавити обох, є основою для розвитку мовлення, соціально-комунікативних навичок та встановлення соціальних контактів. Більше того, ранні *здібності розподілу уваги* тісно пов'язані зі здатністю трактувати емоційні стани людей та проявляти власні емоції та наміри, а також брати до уваги персональний досвід партнера по комунікації та враховувати його думку про події та тему розмови.

На довербальній стадії мовленнєвого розвитку здібності дитини з розподілу уваги проявляються в здатності орієнтуватися на соціального партнера, зосереджувати та розподіляти увагу між предметами та людьми, ділитися емоціями, використовувати жести й вокалізації в парі з зоровим чи фізичним контактом, підсилюючи його таким чином. Здатність дитини контролювати соціальне середовище шляхом переведення погляду між суб'єктами та ділитися емоціями з іншими людьми, зазвичай, передує розвитку свідомої комунікації, за якою йде здатність виражати наміри за умови різних функцій та цілей взаємодії. Раніше ніж дитина починає говорити, її здібність розподіляти увагу призводить до можливості повідомляти не тільки про інструментальні потреби (просити чи відмовлятися від будь-чого використовуючи жести), а й про більш соціальні потреби, як то поділитися побаченням, використовуючи вказівний жест та демонстрацію предмета.

З початком розвитку мовлення, ускладнюється й розподіл уваги, що веде за собою розвиток більш складної й точної системи комунікації. Стрімко збільшується словниковий запас та ускладнюються лінгвістичні конструкції задля вираження емоційних станів та намірів. [1]

Здатність до використання символічних значень дітьми з розладами аутичного спектра розглядається SCERTS за моделлю типового розвитку дитини в сферах набуття мовлення та становлення гри. Опанування мовленням - активний процес, що базується на взаємодії між людьми та вивченні їхнього досвіду, в результаті якого у дитини утворюються знання про використання й значення мовленнєвих конструкцій. Зазвичай діти долають три віхи на шляху до вдосконалення навичок використання складних символічних значень та їх передачі партнераві по комунікації. Перша, на довербальній стадії мовленнєвого розвитку дитина починає користуватися комунікацією систематично вживаючи загальноприйняті й зрозумілі жести ("дай", "пока", вказівний) та вокалізації для посилення впливу на іншу людину; друга, рання символічна комунікація, збігається з початком вжитку перших слів, жестів та картинок задля задоволення різних комунікативних потреб; і, третя, перехід до вербальної комунікації (використання мовленнєвих конструкцій з багатьох слів, граматики, дискурса). Розвиток навичок використання мовлення та символічних значень відображається в тому як дитина використовує предмети, спочатку за функціональним призначенням в загальновизнаний спосіб, потім в символічній грі та пізніше в соціально-рольовій. Мовлення дитини, виконуючи різноманітні комунікативні функції, слугує ще й для вирішення певних проблемних ситуацій, планування власних дій, регуляції поведінки та емоційних станів.

Складання профілю слабких та сильних сторін дитини з аутизмом у сфері соціальної комунікації - невід'ємний момент SCERTS. Відбувається збір даних про успішність дитини в сфері розподілу уваги та використання символів, а саме: використання погляду при звертаннях та для передачі настрою, залучення до певної активності дорослого чи однолітка, налагодження соціальної взаємодії, вираження бажань та намірів, а також використання жестів, картинок чи символів, мовлення або жестової мови та видів гри. Після цього формулюються цілі та розробляється план за трьома етапами розвитку соціально-комунікативних навичок (довербальний, початковий вербальний та розвинутий мовленнєвий). А от на втілення такого плану в життя зазвичай впливає можливість та здатність дитини з РАС долучитися до процесу соціальної взаємодії та комунікації та її здатність до регуляції власних емоцій та станів. Тепер актуально приступити до другого компоненту моделі SCERTS.

## Емоційна регуляція

Емоційна регуляція – процес, що є надзвичайно важливим для оптимального соціально-емоційного та комунікативного розвитку дитини, а також для встановлення взаємовідносин, як для осіб з різними видами порушень, в тому числі з РАС, так і без будь-яких визначених проблем. Автори користуються таким визначенням емоційної регуляції: зовнішні та внутрішні фактори впливу на організм, за участю яких емоційне збудження перенаправляється, контролюється, модулюється та змінюється з метою забезпечити адаптивне існування індивіда. Виділяються поняття саморегуляції та взаємної емоційної регуляції. Стратегії саморегуляції розпочинаються й керуються самою особою в той час, коли стратегії взаємної регуляції починають працювати в процесі соціальної взаємодії та передбачають здатність дитини приймати допомогу по стабілізації емоційного збудження від іншої особи. Через процес емоційної регуляції дитина намагається досягти та підтримати оптимальний рівень емоційного збудження, що, насправді, може бути континуумом станів від спання до край бадьорого.

Добре відомо, що діти з розладами аутичного спектра мають значні труднощі в регуляції збудження і, як наслідок, проблеми в емоційній регуляції, що пов'язані, перш за все, з психофізіологічними причинами. Ці труднощі в емоційній регуляції збудження серед осіб з аутизмом можуть виглядати як зниження порогу реагування на фізіологічні та емоційні подразники, так і його значне підвищення, що виражатимуться в тривожності, відстороненості, страхах, підсиленій реакції на дотик, гіперактивності та, навіть, агресивності.

Соціально-комунікативні та мовленнєві труднощі дітей з аутизмом суттєво впливають на їх здатність регулювати процеси збудження й гальмування та керувати власною поведінкою. На успішність *емоційної саморегуляції* має вплив рівень розвитку здатності дитини використовувати символічні значення і, зокрема, ступінь розвитку в неї "внутрішнього мовлення". А щодо *взаємної емоційної регуляції*, то на неї негативно впливають труднощі в розподілі уваги та соціально-комунікативні труднощі. Дитина з аутизмом може навіть не знати, що інша людина здатна відігравати роль помічника в емоційній регуляції. [3]

Таким чином, можна спостерігати тісний взаємозв'язок між рівнями розвитку взаємної та саморегуляції, комунікації, мовлення та іншими аспектами соціально-емоційного розвитку дитини.

Наводимо найважливіші навчальні цілі у сфері емоційної регуляції:

Покращити здібності до емоційної саморегуляції – розвивати здатність самостійно застосовувати сенсомоторні та/або когнітивно-лінгвістичні стратегії з метою регуляції емоційного збудження і підтримки рівня уваги й активності;

Розвивати здібності до взаємної емоційної регуляції – підвищити здатність до пошуку емоційної підтримки від інших людей та до прийняття їх зусиль в намаганні допомогти взяти під контроль процеси збудження/гальмування, використовуючи сенсомоторні та когнітивно-лінгвістичні стратегії;

Покращити здатність дитини відновлюватися після дисрегуляції як самостійно, так і за допомогою партнерів.

При постановці індивідуальних цілей у сфері взаємної та саморегуляції варто враховувати рівень розвитку дитини з РАС. Наприклад, загальновідомо, що дитина спочатку набуває сенсомоторних навичок саморегуляції, таких як, ссання пальця, уникання погляду, вдавання до стереотипних дій і, тільки згодом, коли розвиток мовлення досягає достатнього рівня, дитина здатна користуватися мовленням вголос задля емоційної саморегуляції. Згодом, зважаючи на рівень розвитку комунікативних навичок, дитину з аутизмом спочатку навчають використовувати загально прийнятні жести відмови, незгоди, заперечення і, пізніше, повідомляти дорослого про свій емоційний стан чи просити про допомогу або відпочинок за допомогою мовлення.

Розвиток взаємної та саморегуляції у дітей з аутизмом має відбуватися послідовно на довербальному/сенсомоторному та на когнітивно-лінгвістичному рівнях. Так, над емоційною регуляцією на довербальному сенсомоторному рівні можна й треба працювати за допомогою інших методів, що їх використовують на когнітивно-лінгвістичному рівні розвитку дитини з РАС. Іншими словами, дитина, яка знаходиться на довербальному рівні розвитку комунікативних навичок буде вдаватися до повторюваних дій і не зможе використовувати мовлення для емоційної саморегуляції на відміну від іншої дитини з розвиненими соціально-комунікативними навичками.

Індивідуальні цілі з емоційної регуляції повинні включати превентивні та реактивні стратегії подолання емоційної дисрегуляції. А використання методів транзактного супроводу, таких як невербальні комунікативні системи та візуальна підтримка, покликані відігравати свою, часто незамінну, роль в емоційній регуляції дитини з розладами аутичного спектра.

### **Транзактний супровід**

Зважаючи на велику кількість значних труднощів в соціальній комунікації та емоційній регуляції, переважній більшості дітей з аутизмом конче необхідні різноманітні способи підтримки для забезпечення оптимальних міжособистісних контактів та підтримки стосунків. Відповідний супровід також потрібен, щоби дитина з РАС отримувала максимум користі від ситуації навчання та участі в повсякденних подіях. В SCERTS моделі наголошується, що транзактний супровід має бути гнучким та таким, що відповідає різноманітним соціальним ситуаціям, ситуаціям навчання та потребам сім'ї, які можуть змінюватися. Та найважливіше, однак, щоби і дитина з аутизмом, й вся її родина почувалися впевненими й компетентними, отримуючи допомогу. Транзактний супровід в SCERTS відбувається на трьох рівнях: міжособистісна підтримка, підтримка навчального процесу та підтримка сім'ї.

Через труднощі засвоєння навичок в соціально-комунікативній, соціально-когнітивній та емоційно-регулятивній сферах, діти з розладами аутичного спектра вкрай обмежені в необхідних здібностях та навичках для встановлення й підтримки успішних контактів. Тому вони дуже ризикують вкоренитися в негативному ставленні до міжособистісних стосунків, які можуть виглядати такими, що втомлюють, бентежать та викликають стрес у особи з РАС. Розуміючи це, автори SCERTS наголошують на пріоритетах допомоги дітям з аутизмом почуватися такими впевненими, як це тільки можливо, в умінні виражати власні вподобання і долучатися до емоційних соціальних стосунків з різними партнерами та вірять, що саме міжособистісна підтримка може зарадити цьому.

*Міжособистісна підтримка* SCERTS дітей з РАС відбувається багатьма шляхами. По-перше, оцінюються стилі взаємодії та використання мовлення учасниками процесу комунікації; вони мають неабиякий вплив на успішність міжособистісних контактів. В моделі SCERTS оптимальним стилем взаємодії вважають той, що пропонує достатньо структурованості для підтримки концентрації уваги дитини, забезпечує розуміння ситуації, ефективну емоційну регуляцію дитини з РАС та набуття нею позитивного емоційного досвіду, а також той, що заохочує ініціативу дитини, спонтанність, гнучкість та самостійний пошук рішень. Відмінності в стилях взаємодії від партнера до партнера можуть варіюватися, і це нормально, та, навіть, необхідно для розуміння та врахування індивідуальних особливостей партнерів по комунікації. [2]

По-друге, проводиться оцінка можливостей для дитини з аутизмом вступати в ігрову активність з іншими дітьми та сиблінгами з метою створювати навчальні ситуації, де дитина може спостерігати та навчатись прийнятним мовленнєвим, комунікативним, соціальним та ігровим моделям поведінки. На меті є створення позитивного досвіду взаємодії та підвищення таким чином соціальної мотивації.

Зважаючи на особливості навчання дітей з аутизмом та організації навчального середовища для них, існує велика необхідність в *підтримці навчального процесу* для

оптимізації успіхів у школі та інших навчальних середовищах. SCERTS відстоює право й необхідність навчання дітей з РАС в різноманітних природних, навчальних ситуаціях, оскільки відомо, що то є гарантією високої ефективності в засвоєнні й переносі навичок.

Супровід навчального процесу та підтримка організації середовища покликані підвищити здатність дитини приймати активну участь в ситуаціях соціальної взаємодії та навчання та вживати ефективних стратегій емоційної регуляції в повсякденному житті. Аналізуючи труднощі, що виникають, варто ще раз наголосити, що переважна більшість осіб з РАС є продуктивнішими в обробці візуальної інформації, порівняно з аудіальною. Тому методи візуальної підтримки допоможуть експресивному мовленню та послужитимуть альтернативним способом комунікації, покращать розуміння мовлення та допоможуть зорієнтуватися в різних ситуаціях, структурують простір, організують активність та стануть в нагоді в емоційній регуляції.

SCERTS уявляє *підтримку сім'ї*, як таку, що пов'язана з навчальним супроводом (надання інформації, знань та навичок для допомоги власній дитині в навчанні) та емоційною підтримкою (навчання стратегіям переживання труднощів та відновлення після стресів). Виникнення стресів в родині не завжди пов'язані з поведінкою дитини. Стрес в сім'ї, що виховує дитину з розладами аутичного спектра, може бути пов'язаним з незадовільним рівнем освітніх, медичних та соціальних послуг.

Батькам та родичам дітей з аутизмом має бути надана можливість обговорити сильні сторони та труднощі дитини, ефективні й неефективні навчальні стратегії з власного досвіду та досвіду дитини, пріоритети та очікування щодо розвитку й навчання дитини.

Підійшовши до висновків, варто ще раз зазначити, що комплексна модель навчання дітей з розладами аутичного спектра SCERTS пропонує систему заходів, що спрямована на подолання основних труднощів при РАС, а саме: в соціальній комунікації, використанні символічних значень, в т.ч. мовлення, саморегуляції та взаємній емоційній регуляції. Важливими компонентами SCERTS виступає транзактний супровід в навчанні, міжособистісних стосунках та підтримка сім'ї.

### ***Література:***

1. Garfin, D., Lord, C. (1986). Communication as a social problem in autism. In E. Schopler and G. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp.237-261). New York, NY: Plenum Press.
2. Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Infants and Young Children*, 16, 4, (pp.296-316).
3. Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P. (2002). The SCERTS model: Enhancing communication and socioemotional abilities of children with Autism Spectrum Disorders. *Jenison Autism Journal*, 14, 4, (pp.2-19).

УДК376.353

*Рецензент:*

*Адамюк Н.Б.,*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник.*

### **НЕЧУЮЧІ ДИРЕКТОРИ: СТОРІНКИ ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СУРДОПЕДАГОГІКИ**

**Лещенко Л. М.**

*В статті висвітлено біографію та освітню діяльність в різні історичні часи директорів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху; Радомського Я. Г., Лозинського В.Д., Воробель Г. М., які самі виступають представниками спільнот глухих.*