

- families of young children with developmental delays. American Journal on Mental Retardation, 106(4), 297-313.
50. Thoresen, C. E. & Harris, A. H. (2002). Spirituality and health: what's the evidence and what's needed? Annals of Behavioral Medicine, 24(1), 3-13.
51. Vergote, A., Tamayo, A., Pasquali, L., Bonami, M., Pattyn, M. & Custers, A. (1969). Concept of God and parental images. Journal for the Scientific Study of Religion, 8(1); 79-87.
52. Weir, M. (1996). Made deaf in God's image. In, The place of deaf people in the church: The Canterbury 1994 conference papers (pp. 1-11). Northampton, England: Visible Communications.

This article applies the ecological perspective to understanding spiritual development and spiritual well-being among deaf and hard of hearing people and the impact on mental health. Individual, mezzo family and group themes, as well as macro religious themes are examined as they relate to spiritual development. Concepts are mapped in order to visually depict the developmental issues identified in a meaningful way. In addition, an example of how the FICA spiritual assessment tool is presented as to how it can be modified and used by mental health professionals to assess spiritual factors with deaf people. Several themes including disability meanings, communication, family dynamics, and macro accessibility and representation are identified as topics to be applied to current mental health practice and future mental health research related to spirituality among deaf and hard of hearing people.

Keywords: spirituality, religion, mental health, deaf and hard of hearing persons, ecological perspective

Отримано 15.11.2012

УДК 376-056.263+316.42(73)

І.Г. Кобель

НАВЧАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ГЛУХИХ В США: ВІД ЕПОХИ КОЛОНІЗАЦІЇ ДО ЕПОХИ ІНКЛЮЗІЇ АНОТАЦІЯ

В статті розглядається шлях, який пройшла система навчання та соціалізації глухих в США від епохи колонізації до епохи технократичної держави. Описано позитивні та негативні сторони кожного з існуючих підходів до навчання глухих та слабочуючих, а також цілеспрямована політика держави та недержавних організацій стосовно підвищення рівня грамотності у нечуючих здобувачів освіти різного віку.

Ключові слова: навчання глухих у США, інклюзивне навчання глухих, соціалізація глухих, мейнстрімінг.

В статье рассматривается путь, который прошла система обучения и социализации глухих в США от эпохи колонизации до эпохи технократического государства. Описаны положительные и отрицательные стороны каждого из существующих подходов к обучению глухих и слабослышащих, а также целенаправленная политика государства и негосударственных организации по повышению уровня грамотности у глухих учащихся разного возраста.

Ключевые слова: обучение глухих в США, инклюзивное обучение глухих, социализация глухих, мейнстриминг

Вступ. Втрата слуху створює відмінність у тому, як спілкуються та обмінюються інформацією нечуючі, проте науковці та практики в галузі навчання глухих давно переконалися, що сама по собі глухота чи туговухість не спричиняє відставання у психофізичному розвитку чи обмеження функціональних можливостей при правильно створеному мовному середовищі для кожної конкретної дитини. Головна проблема у тому, що у більшості випадків усна мова оточуючого середовища не є зрозумілою і тому недоступною для глухих та слабочуючих дітей настільки, щоб не дозволяє їй бути повноправним учасником спілкування. І, власне, цей мовний аспект вирізняє глухих та слабочуючих дітей з поміж інших категорій дітей, що мають особливі потреби.

Впродовж останніх двох століть точиться безперервне протистояння між прибічниками орального (усного) та мануального (жестового) підходу до навчання глухих [3]. Протягом століть глухота вважалась патологією. Глухих вважали розумово неповноцінними і неповносправними стосовно здатності до навчання через те, що вони нечують, а тому їм приписували необхідність в спеціальному навчанні і соціальних послугах, щоб зменшити і коректувати їх вади/неповноцінність. Однак, після публікацій результатів досліджень Американської жестової мови Вільямом Стокі (William Stokey) та його послідовників, що прорвали стіну вимислів, з'явилась нова течія в підходах до трактування глухоти і все більший відхід від патологічної перспективи в поглядах на глухоту.

Дуже часто впродовж цього часу емоції брали верх над фактами, бо це стосувалося навчання дітей. Метою цієї статті є подати факти та інтерпретувати їх з точки зору нейтрального спостерігача. З іншого боку слід взяти до уваги, що мова йде про дітей, справжніх маленьких людських істот, що сповнені мрій та сподівань, талантів і особливих потреб, і вони потребують захисту. Відповідальність нас, дорослих, є надзвичайною, а завдання дуже складним і потребує знань, виваженості і толерантності до думки опонента.

Незважаючи на те, що на протязі всієї історії інституалізованого навчання нечуючих результати досліджень свідчили про постійні невдачі і поразки на цій ниві, школи і відповідно, вища ланка, що готує вчителів, так і не спромоглися знайти вичерпні відповіді на проблемні питання [7].

Коротка історія навчання глухих в США

Епоха колонізації. Спроби навчання глухих на північноамериканському

континенті сягають часу, коли США ще не оформилися як незалежна держава. На той час в Європі XVII століття вже почали ширитися прогресивні погляди стосовно тих, хто раніше був позбавлений можливості отримувати базову освіту, включаючи неповносправних, убогих і калічних [1]. Незважаючи на нові європейські гуманістичні віяння, в американських колоніях продовжували панувати погляди засновані на забобонах і упередженнях, що трактували глухоту дітей як кару Божу. Тому, коли в 1679 році Филип Нельсон спробував "лікувати" глуху дитину, то це викликало гнів колоністів, і деякі з них навіть звинувачували лікаря у чаклунстві та відьомстві [11].

Школи для глухих. Часи змінювалися і миналися забобони, проте досить повільно. Лише в 1817 році перша комунальна школа для глухих була відкрита під назвою "Коннектикутський притулок для навчання та виховання глухих та німих", засновниками якої стали Томас Галладет та Лоурент Клерк [16]. Офіційною мовою викладання була прийнята жестова мова (Manual English) адаптована із французької жестової мови (LSF). Багато з учнів нової школи принесли з собою свої власні "домашні" жести, а школа в свою чергу дала дорогу в життя багатьом новим жестам, які пізніше поширилися далеко за межі школи. Вчителі та випускники цієї школи виїжджали в інші місцевості і засновували нові інтернати, кількість яких на 1870 рік зросла до тридцяти. В основному, випускники селилися в чотирьох штатах, в яких і виникали нові школи, а саме: Філадельфія, Кентакі, Нью Йорк та Огайо. У всіх школах базовою мовою навчання була жестова мова [16].

Злет оралізму та заборона жестової мови. Однак, незважаючи на очевидні успіхи у цих школах, все більше людей висловлювало своє несприйняття жестової мови у навчальному процесі, особливо, політики і громадські діячі. В результаті новий підхід у навчанні глухих ознаменувався відкриттям в 1860р. школи Кларка в Масачусетсі, яка сповідувала усний метод. Досить швидко послідовники усного методу почали відкривати школи в інших штатах. Найбільш відомим прихильником усного методу в США був Александр Грахам Белл. Він заснував Американську асоціацію в 1890р. для промоції методики навчання мовлення для глухих (тепер це Асоціація Грахама Белла). Грахам Белл був настільки відданий ідеям оралізму, що значну частину своїх прибутків від впровадження телефону та телеграфу він віддавав на справу навчання глухих говорити і навчання їх через мовлення [6]. Завдяки його старанням та старанням інших оралістів, що всіляко витісняли жестову мову з навчального процесу, усний метод в США почав домінувати в системі навчання на кінець 19ст. В Мілані в 1880 році на міжнародному конгресі із навчання глухих жестова мова була затаврована чуючими освітянами з різних країн як сурогат мови і заборонена в навчальному процесі в школах для глухих. Лише дві країни-США та Велика Британія заявили про свою особливу думку і не підкорилися дискримінаційній резолюції. Набагато пізніше в 1950р. тезу про жестову мову як сурогат повторив і Й. Сталін у своїй сумнозвісній статті "Марксизм і питання мовознавства", що призвело до витіснення жестової мови в навчально-

виховному процесі глухих і з часом почало культивувати презирливе ставлення до неї в СРСР, як до примітивної системи спілкування, якій немає місця в системі навчання нечуючих [27]. XXI міжнародний конгрес із навчання глухих у Ванкувері (2010) прийняв спеціальну резолюцію, якою освітяни із цілого світу визнали хибною і шкідливою міланську резолюцію, а також попросили пробачення у світової спільноті глухих за ту шкоду, яку заподіла заборона використання жестової мови у системі навчання глухих.

Рух за громадянські права та повернення жестової мови. Рух за громадянські права у США привернув увагу до життя меншин, в тому числі і до спільноти глухих та до їх невдоволення від приниження їх рідної жестової мови. Все більше і більше уваги і зацікавлення викликає в науковців та практиків американська жестова мова, яка вже повністю сформувалася на середину 20ст. Американське суспільство все прихильніше починає ставитися до думки, що глухі мають право на власну мову, яка відрізняється від розмовної англійської. На початку шістдесятих років в значній мірі завдяки дослідженням Вільяма Стокі АЖМ була визнана "повносправною" мовою, а в 1990 році був прийнятий закон "Американці із неповносправністю" (ADA-AmericanswithDisabilitiesAct), що надав глухим власний голос у справах подолання дискримінації, доступу до технологій і телекомунікацій, гарантував доступ до послуг перекладачів та захисту громадянських прав. Разом з цим в усіх школах почав поширюватися рух за зміну підходів у навчанні неповносправних та глухих.

Паралельно під впливом батьків та громадських активістів суспільство почало визнавати і толерантно сприймати різноманітність та несхожість учасників навчально-виховного процесу, а також сприймати особливості і несхожість культури етнічних та соціальних меншостей. Активно дискутується і впроваджується концепція "D-deaf", в якій написання слова "глухий" з великої букви означає приналежність до культурологічної та лінгвістичної групи, яка вважає себе окремою спільнотою із власною мовою, культурою та історією [18].

Роль Вільяма Стокі та його школи. Вільям Сокі отримав ступені бакалавра та доктора у Корнельському університеті в 40х і потім викладав англійську у Wells College в Аврорі штату НьюЙорк. В 1955 він переїхав в Галладетський університет викладати англійську мову глухим студентам (тоді це був коледж). В той час американська жестова мова вважалася зіпсованим візуальним кодом розмовної англійської мови на основі просунутої міміки та пантоміми. Тому навіть в коледжі для глухих жестова мова всіляко притіснялась, а в фоворі був розвиток усного мовлення та зчитування з губ [10, 16]. Після детального вивчення мовної ситуації в навчальному середовищі коледжу, а також початкової та середньої школи, що були афілійовані із коледжем, і провівши глибокі дослідження структури жестового мовлення, Стокі висунув гіпотезу, що жестова мова є повністю сформованою людською мовою і має всі лінгвістичні атрибути повноцінної мови, що притаманні іншим мовам. Лише жестова мова є візуальною мовою. Науковець висунув і обґрунтував на основі досліджень описову систему мови, яку виставив на суд лінгвістів та широкої публіки.

Спочатку його ідеї були зустрінуті із насмішками, що змінилися недовірою, а пізніше зацікавленням. Оpubлікована в 1960 році монографія про структуру жестової мови започаткувала новий напрям досліджень у лінгвістиці- "візуальні мови". В 1965 році був опублікований перший словник Американської жестової мови. В 1972 році Стокі заснував науковий журнал Студії жестових мов (Sign Language Studies) для розвитку та пропагування досліджень жестових мов. В результаті наукової та публіцистичної діяльності Вільяма Стокі та його послідовників у різних куточках США, Канади та інших країн американська та інші національні жестові мови були визнані повноцінними мовами не лише для спілкування, але і для навчання та викладання на всіх рівнях починаючи від програм раннього втручання та дошкілля і до програм докторантури, де навчаються нечуючі.

В пошуках "найкращого" методу навчання

Разом із утвердженням нових поглядів на глухих людей нова D-deaf парадигма поставила питання перед чуючим суспільством, чи вважати глухоту неповносправністю і вадою, яку потрібно "виправляти", чи сприймати це як вияв специфічної культури меншості, цілісної і багатой, як і інші культури в полікуртурному американському суспільстві. Власне, від відповіді на це питання і залежить шлях, яким відповідає система освіти на це питання.

В США та інших країнах світу існують різні погляди на те, як має виглядати система навчання глухих, проте всіх їх можна розкласти на 2 загальні глобальні підходи:

1. Перший підхід-це чистий "оралізм", послідовники якого виступають лише за усну і письмову англійську мову у класній кімнаті. Вони вважають, що використання жестової мови заважає засвоєнню англійської мови: якщо глухого спочатку навчити жестової мови, то він не вивчить і не захоче вчити англійську.
2. Другий підхід -це противники першого підходу і мають назву "мануалістів". Вони виступають за те, щоб глуху дитину спочатку навчити ефективному спілкуванню до початку базового навчання. Так як АЖМ визнано природньою мовою глухих в США, то послідовники мануалізму вважають, що глуха дитина зможе досягнути компетентності в усній та письмовій англійській мові лише тоді, коли вона вчитиме її як другу мову після оволодіння базовою мовною компетентністю в жестовій мові. В світовій сурдопедагогіці ця течія отримала назву *білінгвізму*.

"Білінгвізм, тобто жести мови і усне мовлення, є єдиним шляхом, що задовольнить його/її потреби, як от: раннє спілкування з батьками, розвиток когнітивних навичок, засвоєння знання людства, повне спілкування із навколишнім світом і сприйняття культури світу чуючих та світу Глухих" [13].

На протязі десятиріч проводилось безліч досліджень з метою визначення і обґрунтування "найкращого" методу навчання для глухих, а також факторів, що впливають на мовну компетентність нечуючих. Результати цих досліджень показують, що процес засвоєння мови

відбувається порівняно однаково у всіх дітей - незважаючи на те, чи вони чуючі, глухі чи слабочуючі [6,10,13]. Вчені Lane, Hoffmeister та Bahan зробили висновок, що "процес засвоєння дитиною жестової та усної мови складається із ідентичних фаз: лепіт (7-10 міс.), етап першого (одного) слова (12-18 міс.), етап комбінації двох слів (18-22 міс.), етап модифікації слів та пізнання правил складання речень (22-36 міс.)" [6].

Виникає питання, як пояснити той надзвичайно тривожний факт, що глухі діти в основній масі мають так багато проблем в освоєнні грамоти? За даними Центру із оцінювання та демографії рівень читання у середньостатистичного сімнадцятилітнього нечуючого американця є на рівні учня четвертого класу [23]. В чому причина? Багато експертів визнає, що причина не криється в здатності глухих дітей засвоювати мову. Більше того, це не є якийсь вид неповносправності у навчанні. Причину дослідники схильні бачити в мові, яку нечуючі вивчають першою. А мова ця- усна розмовна, бо як свідчить міжнародний досвід, більше 95% нечуючих дітей народжуються в чуючих родинах [15]. Тому американський професор Mashie константувала, що: "В той час, коли важко уявити собі місце у світі, де б не було доступу до усної мови, багато глухих і слабочуючих дітей в Сполучених Штатах сьогодні все ще ростуть в оточенні, що не надає доступу до жестової мови"[13].

Тому результати досліджень показують, що з усною розмовною (англійською) як першою мовою нечуючі діти мають великі труднощі, бо вона базується на слухових правилах і структурі, що не є природними для глухих. З іншого боку, глухі діти досить добре засвоюють англійську як другу мову, бо вони є візуальними учнями, тому відповідно і перша мова їх навчання має бути візуальною, яка створить базу для опанування іншими мовами, в тому числі і усними. Харлан Лейн пише:

Так склалося, що людські істоти мають біологічну здатність до мови, що містить внутрішній набір норм. Діти конструюють граматику мови, яку вони засвоюють, на основі цих внутрішніх норм. Цей процес називається гіпотезою коренізації (nativizationhypothesis), бо діти використовують свою природню здатність конструювати граматичні конструкції, тобто компенсувати недостатню інформацію, яку вони отримують. Глухі діти не відрізняються від інших дітей, бо всі діти чують лише частину можливих висловлювань на своїй мові, але самі здатні опанувати її складні правила і продуктивно їх вживати. Іншими словами, всі, хто вивчає першу мову, конструюють граматичні конструкції користуючись отримуваною інформацією, яка є лімітованою [6, с. 49-50].

Ранній період опанування мовою та роль батьків

Як свідчить міжнародний досвід [12, 14, 17], глухота дитини негативно впливає на життя всієї родини через проблеми у спілкуванні, що в свою чергу піддає важкому випробуванню намагання налагодити відповідне функціонування сім'ї та батьківсько-дитячі стосунки. Загальноприйнятною є думка серед фахівців у галузі сурдопедагогіки, що не дивлячись на сімейну структуру, етнічність чи расу, соціоекономічний статус чи стан здоров'я, всі діти мають потребу відчувати, що вони є частина даної родини, і це відчуття повинно постійно підтримуватися через мову, яку дитина здатна

розуміти. Ось чому саме проблеми у спілкуванні поряд із наявністю та доступом до соціальної підтримки сім'ї, в якій є дитина із втратою слуху, стабільно викликають заклопотаність у батьків, що намагаються створити здоровий сімейний мікроклімат для дітей, які є глухими або слабочуючими.

Тому важко переоцінити важливість дошкільного періоду в засвоєнні мови глухою дитиною. Jessica Stelling пише, що "ефективність програм раннього втручання для дітей із вадами слуху залежить від того, наскільки батьки поєднують вивчення мови із рутинною діяльністю щоденного життя"[23, с. 245-246]. Вона підкреслює, що дитина потребуватиме мінімальної додаткової підтримки зі сторони вчителя ресурсної кімнати, помічника вчителя, мінімальної адаптації навчального матеріалу зі сторони вчителя у класі, якщо батьки будуть приймати активну і постійну участь в процесі мовного навчання дитини в ранньому віці. І що можна очікувати від школи, якщо дитина слабо підготовлена до вимог звичайного класу, навіть при максимальних зусиллях всіх задіяних спеціалістів? А батьки не готові чи не здатні відгравати активну роль у процесі навчання дитини? Що можна очікувати від дітей, які не мали адекватного доступу до мови (жестової), і які, на додаток, страждають від сенсорної депривації та браку досвіду, і чия втрата слуху підсилена педагогічною запущеністю? [23].

Тому ранній доступ до спілкування і жестової мови є життєво важливим. Це також допомагає дітям із великою втратою слуху емоційно налаштуватися до навчання у школі і краще адаптуватися в шкільне середовище [22, 26]. Mayer та Akamatsu зазначають, що "не повинно виникати якоїсь опозиції до факту, що жестова мова як первинна мова навчання глухих дітей може забезпечити когнітивні та навчальні переваги і забезпечити оволодіння мовною компетентністю [14, с. 144]. Якщо глухі учні чуючих батьків мають можливість оволодіти жестовою мовою в період до шести років, то у них формуються граматичні системи подібні до тих, чиї батьки також глухі. Міжнародний науковий досвід переконливо свідчить, що міцна база першої мови (напр. американської жестової мови) забезпечить учням легший і ефективніший перехід до вивчення другої мови (розмовної мови) [12, 13]. Vassarі та Marschark доводять, що "глухі діти, які вивчали жестову мову як першу мову, в загальному, показали кращі навички читання і письма, ніж діти, що мали лише доступ до розмовної мови" [25, с.796].

Щоб допомогти батькам почати виконувати їх місію стосовно розвитку мови їх дітей, в США були створені програми раннього втручання. Дослідження роботи цих програм показали їх позитивний вплив як на мовний і загальний розвиток глухих та слабочуючих дітей та їх кращу адаптацію в навчальних закладах і подальшу соціалізацію, так і на створення здорової в емоційному відношенні обстановки в родині [12].

Дошкільні програми надають послуги як дітям і батькам, так і сиблінгам та іншим членам родини із розвитку мови, організації родинного спілкування, вихованню соціальних навичок, а також відповідну допомогу у слухопротезуванні та розвитку слухового сприймання. Вчителі вчать батьків методик із загального розвитку дитини, включаючи навчання жестовій мові, розвитку усного мовлення або обох. Групи переважно

невеликі і пропонують широкий вибір спеціалізованих дисциплін [12].

Види шкільного навчання для нечуючих у США

Більшість нечуючих дітей в США на кінець двадцятого століття вже навчалися в загальноосвітніх навчальних закладах [4], проте на даний час також успішно функціонують 62 спеціальні школи для глухих інтернатного типу [24].

Мейнстрімінг. Загальний термін, яким характеризується навчальне середовище для неповносправних та дітей із особливими потребами в США,- це *мейнстрімінг*. Його ще називають інтеграція. В останні десятиліття з'явився термін *інклюзія*. Ще в 1990р. Ross, відповідаючи на запитання "Що таке мейнстрімінг або інтеграція", відповів, що "це є мета, концепція, філософське обґрунтування принципу навчання всіх дітей з неповносправністю в масових школах [20, с. 11]. На той час в США було вже інтегровано в масові школи повністю або частково 75% від числа усіх глухих або слабочуючих дітей [24].

Популярність мейнстрімінгу мала дві причини: 1) можливість навчатися в місцевих школах, і 2) це була підготовка до "чуючого світу" [20, с.13]. Ross описує мейнстрімінг як можливість навчання для нечуючих в масових загальноосвітніх класах, а також відвідування певних занять в спеціальних класах цих же шкіл, які називаються ресурсними, де заняття ведуть спеціально навчані вчителі. Він розрізняє також частковий мейнстрімінг, при якому діти частину дня проводять в спеціальній школі, а іншу в масовій школі. Інклюзія - це є форма навчання нечуючих, при якій учні повністю задіяні в усіх аспектах загального навчально-виховного процесу включаючи всі позаурочні заходи [20].

Нові форми навчання були схвально сприйняті в суспільстві, проте виявилось, що мейнстрімінг має свої недоліки. Перший значний недолік стосується навчального процесу. Досить часто глуха дитина в масовій школі починає відставати від чуючих однолітків і не тому, що не здатна засвоїти навчальний матеріал, а лиш тому, що учні затрачають багато часу та енергії для того, щоб зрозуміти вчителя. Як згадує Бірон Кей, вчитель коледжу у Флорісент Воллей, його досягнення в масовій школі часто були нижчими від очікувань, проте після того, як батьки перевели його у інтернатну (спеціальну) школу для глухих, він став чудово вчитися, потоваришував з багатьма учнями і став просто набагато щасливішим [11].

Якщо нечуючу дитину помістити в загальноосвітню школу без перекладача, то це означає завідомо несприятливе середовище для неї, і годі чекати якихось особливих досягнень у навчанні. Так само не можна розміщати глухих дітей по одному в класах, де решта учнів чуючі [8, 10]. Як засвідчує досвід, в такому випадку глуха дитина часто буває самотньою і єдиним співрозмовником буде або перекладач жестової мови, або інша чуюча дитина, що володіє жестами і часто виступає в ролі "тлумача" при спілкуванні з іншими чуючими дітьми та дорослими. Як зазначає Marschark, глухі діти, "які інтегровані по одному в масових школах, ростуть менш автономними та менш емоційно підготовленими до самостійного післяшкільного життя в порівнянні із випускниками шкіл для глухих" [12, с.58]. Тому науковці ведуть розмову про "критичну масу"-

мінімальну кількість нечуючих дітей в одному класі з нечуючими, яка не може бути менше трьох [8, 10]. Навчання нечуючих дітей в інклюзивному навчальному середовищі у складі невеличкої однорідної групи собі подібних дозволяє зберігати необхідне мовне і культурологічне середовище. Також необхідно забезпечити нечуючим учням доступ до дорослих глухих рольових моделей і в позаурочний час контакти із середовищем дорослих глухих і однолітків, які спілкуються жестовою мовою. Через те, що в середовищі освітян не завжди є розуміння нечуючих стосовно мовних і культурологічних запитів, науковці і практики сурлопедагогіки мають великі застереження відносно навчання глухих дітей в мейнстрімінгу.

Метод тотальної комунікації. Крім навчання слабочуючих в масових школах усним методом через розмовну англійську мову або там же глухих дітей через перекладачів, існують також школи, які мають на озброєнні метод тотальної комунікації. Тотальна комунікація - це використання жестів у спілкуванні та навчальному процесі глухих на основі граматики розмовної англійської мови. Тобто, спілкування ведеться усною мовою із паралельним використанням жестів. Саме жестів, а не жестової мови, бо граматики усної та візуальної мови не співпадають. Цей метод був прийнятий на озброєння в ті часи, коли очевидними стали провали у навчальній системі, яка спиралася лише на усний метод [2]. В порівнянні із усним методом це був крок вперед, що приніс певне покращення в систему навчання нечуючих. Проте, поряд із перевагами над усним методом, проявилися і значні недоліки цього підходу.

Системи спілкування в тотальній комунікації -це так званий англійський ручний код ("ManuallyCodedEnglish" у формі SeeingEssentialEnglish- SEE1 та SigningExactEnglish -SEE2), який не є природньою мовою, що розвивалася разом із суспільством, а є винаходом освітян. Через це глухим важче розуміти зміст інформації, бо, фактично, це чужа для них форма спілкування. Крім того, у цю систему спілкування привнесено і постійно привносяться нові штучно створення жести, що не пройшли апробацію в громаді глухих, а також граматичні конструкції, що не є властивими візуальним мовам (напр. додається до жесту закінчення із слова-аналога із розмовної мови) [2, 9].

Також вчителі вимушені спрощувати і мову подачі матеріалу, і сам матеріал, тим самим опускаючись у навчальному процесі до рівня знання і розуміння глухими англійської мови, а не до рівня можливостей глухих зрозуміти матеріал. В результаті таких модифікацій глухі діти все більше відстають від чуючих однолітків [2].

Навчальне середовище з найменшими обмеженнями (Least Restrictive Environment)

Філософія підходу, який отримав назву "Навчальне середовище з найменшими обмеженнями" (Least Restrictive Environment), означає "розміщення дитини в такому навчальному середовищі, яке максимально дозволить розвинути дитячі можливості в навчанні та особистому розвитку" [6]. Проте, у чуючих та нечуючих педагогів існують два протилежні погляди на втілення цього принципу: чуючі педагоги вважають

найбільш сприятливим мейнстрімінг [9], а нечуючі- (інтернатні) школи для глухих, "де діти мають доступ до рідної мови, культури глухих, до глухих рольових моделей та активну участь в діяльності громадських організацій глухих" [12, с. 141]. Проте, лише 7 відсотків вчителів в США є глухими, переважна більшість яких працює в 62 школах-інтернатах, тому "їх голос не завжди доходить до суспільства та людей, що визначають освітню політику" [6, с. 62].

Звичайно, інтернатні заклади мають великий недолік, бо відривають глуху дитину від родини. Тому альтернативою інтернатам стали денні школи та "магнітні" школи. Денні школи подібні до інтернатних, проте там глухі діти не живуть. Розташовані такі школи у великих містах. Магнітні школи є частиною загальноосвітніх масових шкіл (для чуючих дітей) і є гнучкою формою втілення мейнстрімінгу: "тут можуть бути окремі класи для нечуючих, окремі програми для них, або поодинокі учні можуть бути інтегровані в різних класах. Також в ресурсних кімнатах учні можуть отримувати специфічну допомогу (напр. у вивченні англійської граматики)" [16, с. 127].

Найбільшим недоліком цих шкіл є те, що в більшості випадків вчителями і адміністраторами тут є чуючі педагоги. На відміну від інтернатів, де учні живуть і мають доступ до мови, дорослих глухих та культури, в денних та магнітних школах учні щодня повертаються до чуючих родин, де мають мало можливостей до повноцінного спілкування зрозумілою їм мовою[16].

Післяслово

Американські дослідники з жалем константують, що, хоча в США було і є багато успішних осіб серед глухих та нечуючих, проте загальне число нечуючих, що так і не зуміли отримати якісну середню освіту, здійснити успішну кар'єру або знайти сприятливе позитивне середовища для життя, є досить значним. І вину за це не можна покласти на самих нечуючих. Mashie висловила думку, що, коли звинувачують глухих дітей в тому, що вони не завжди можуть успішно вчитися і отримати відповідну освіту, то це не " глухі учні потребують корекції, а система, яка навчає їх, потребує змін"[13, с. 179]. Система навчання глухих в США пройшла великий шлях від зусиль перших колоністів до потужної, розгалуженої та різноманітної системи нашого часу. І, хоча система має багато успіхів, американські фахівці як "оралісти", так і "мануалісти" вважають, що її вдосконалення і розвиток потребуватимуть ще більших зусиль. Тому лунають постійні заклики з обох таборів припинити суперчки і об'єднати зусилля для спільної праці на благо нечуючих дітей Америки.

Список використаних джерел

1. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки [М. Д. Ярмаченко]. – К.: Вища школа, 1975
2. Cornett R. O.(1994). Accelerating English Acquisition and Reading Development. Total Communication and Aural/Oral Programs Cued Speech Journal , 5, 37-54, National Cued Speech Association, Inc.
3. Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing education

- in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 112-136
4. HoldenPitt,L., & Diaz, J. (1998). Thirty years of the annual survey of deaf and hardofhearingchildren & youth: A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 143, 72-76.
 5. Kluwin, T. N., Moores, D.F., and Gaustad M.G. (1992). *Toward Effective Public School Programs for Deaf Students: Context, Process, and Outcomes*. New York: Teachers College Press
 6. Lane, Harlan, Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey Into the Deaf World*. San Diego: DawnSign Press
 7. LaSasso, C., & Lollis, J. (2003). Survey of Residential and Day Schools for Deaf Students in the United States That Identify Themselves as Bilingual-Bicultural Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 79-91
 8. Leigh, I. W. (1999). *Inclusive Education and Personal Development*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(3). Oxford University Press
 9. Livingston, Sue (1997) *Rethinking the Education of Deaf Students: Theory and Practice from a Teacher's Perspective*. Portsmouth: Heinemann, 1997.
 10. LuetkeStahlman,B & Luckner, J. L. (1991). *Effectively educating students with hearing impairment*.New York: Longman.
 11. Marschark, Marc, Lang, H.L., and Albertini, J.A. (2002). *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. New York: Oxford University Press
 12. Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child*. New York: Oxford University Press.
 13. Mashie, S. N. (1995). *Educating deaf child bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press
 14. Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). *Bilingualism and Literacy*. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. (pp. 136-149). Oxford: Oxford University Press
 15. Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*,4(2), 138-163
 16. Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th edition). Boston:Houghton Mifflin Company
 17. Moores, Donald F., and Kathryn P. Meadow-Orlans (1990). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
 18. Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
 19. Ramsey, Claire L. (1997). *Deaf Children in Public Schools: Placement, Context, and Consequences*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1997
 20. Ross, Mark (Ed.) (1990). *Hearing-Impaired Children in the Mainstream*. Parkton: York Press
 21. Simms L. & Thuman H.(2007). (2007). *In Search of a New, Linguistically and Culturally Sensitive Paradigm in Deaf Education*. *American Annals of the Deaf*, volume 152, no 3

22. Singleton, J., Sapulla, S., Litchfield, S., & Schley, S. (1998). From sign to word: Considering modality constraints in ASL/English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 16-29
23. Stelling, J. (1997). *The Words they Need: Welcoming Children Who are Deaf and Hard of Hearing to Literacy*. Timonium: York Press
24. U.S. Department of Education (1987). *Ninth Annual Report to Congress on the Implementation of the Education of the Handicapped Act 1987*. Retrieved May 26, 2012 at <http://archive.org/details/ninthannualrepor00unit>
25. Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-802
26. Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104
27. Zaitseva, G. (1999). Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 9-15

This article provides a brief review of the history of deaf education in the USA focusing on main successes and highlighting basic drawbacks of main approaches as well. Special attention is paid to the attempts of the American teachers of the deaf to improve literacy among deaf learners.

Keywords: deaf education in the USA, inclusive education of the deaf, socialization of the deaf, mainstreaming

Отримано 6.11.2012

УДК 376:616.896-056.3

И.В. Ковалец

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются особенности развития ребенка с аутистическими нарушениями, обуславливающие необходимость его педагогического сопровождения в учреждении образования, а также предполагаемые направления деятельности и квалификационные требования к сопровождающему такого ребенка педагогу.

Ключевые слова: аутизм, дети с аутистическими нарушениями, педагогическое сопровождение, учреждение образования.