

*Кобель І.Г.,
доктор філософії
Кобель М.Т.,
вчитель початкових класів*

НАВЧАННЯ ГЛУХИХ ТА ІНКЛЮЗІЯ: МОВНИЙ ВИКЛИК. УКРАЇНА І МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Анотація



В статті подано аналіз світових тенденцій у навчанні глухих та слабочуючих дітей на зламі тисячоліття. Висвітлено різні підходи у сурдопедагогіці, що віддавна конкурують між собою у світовій практиці. Автори детально розкривають тему інтегрованого та інклюзивного навчання глухих дітей, розповідають про міжнародний досвід, посилаючись на XX Міжнародний конгрес із навчання глухих. Також автори обстоюють думку, що глухі діти – це особлива група серед всіх інших категорій дітей, що мають особливі потреби, бо в них своя особлива мова. Особлива увага в статті приділена питанням жестової мови, яка повинна зайняти достойне місце в системі навчання глухих не лише як предмет для вивчення, але в першу чергу як мова навчання поряд із українською мовою.



Ключові слова: навчання глухих, українська жестова мова, білінгвістичний метод навчання глухих, інклюзія для глухих.

Глухі діти в Україні

В Україні важко віднайти точні дані про кількість глухих і слабочуючих дітей, так як в медицині і освіті існують різні критерії визначення втрати слуху (для прикладу в освіті існує термін «слабочуючий», що, очевидно, може бути еквівалентом для медичного терміну «приглухуватість»). В останні роки можна зустріти абсолютно нереальні «статистичні» дані про кількість глухих/слабочуючих дітей в залежності від того, яку мету переслідують ті люди, які наводять дані. Властиво, єдиним достовірним джерелом інформації для освітян може слугувати довідник Психологічна служба та Психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (Л. І. Гриценок та ін.,

2005). На вересень 2005 р. в Україні налічувалося 8.907.492 дитини шкільного віку, з яких офіційно 28.907 було визнано глухими і слабочуючими. За даними Інституту спеціальної педагогіки НАПН України наступного року було діагностовано ще 487 дітей як глухі і 1502 дитини як слабочуючі. Отже, на 1 вересня 2006 р. в Україні було діагностовано 30.896 дітей з порушеннями слуху. Звичайно, це неповні дані, адже існують значні проблеми із раннім виявленням вад слуху. Для порівняння у США в цей же час було 73.700.000 дітей шкільного віку (М. Маршарк, 2007) і з них близько 100.000 мали різні ступені втрати слуху, що становить 0,14 % від загальної кількості дітей шкільного віку проти 0,33 % в Україні. За даними Українського товариства глухих в 2007 р. на обліку знаходилось біля 60.000 членів віком від 16 р.

Історія глухих в Україні: минуле і сучасне

Перша згадка про глухих в українській історії сягає сивої давнини старовинних літописів *X ст.* Старовинні хроніки описали, як монастирі поряд з немічними, хворими та каліками брали під свою опіку і «людей без мови» (М. Д. Ярмаченко, 1975). Хроніки та літописи також показують негативне ставлення до глухих, як дорослих, так і дітей. Батьки соромилися таких дітей і вважали, що це кара від Господа. Але на початку *XIX ст.* суспільна думка відносно глухоти і глухих почала поступово змінюватися. Почали з'являтися перші школи в Європі та Росії. В Україні Львівська школа для глухих дітей розпочала діяльність в 1835 р. і була розрахована на 50 дітей. На початок *XX ст.* лише невелика кількість глухих дітей мала змогу навчатися ремеслу в цих школах через дорожнечу навчання та малочисельність навчальних закладів (С. А. Загоруйко, 2001). За М. Д. Ярмаченком, в цих школах мало уваги звертали на навчання грамоті, бо батьки, в основному, бажали дітям дати якийсь ремесло.

Визначний вклад в розвиток теорії та практики навчання глухих дітей вніс Л. С. Виготський. На початку своєї кар'єри вченого він був проти жестової мови, але пізніше прийшов до однозначного висновку, що це специфічна лінгвістична система, що має всі ознаки повноцінної мови (Г. Л. Зайцева, 1999). В усьому світі його вважають батьком теорії білінгвізму у навчанні глухих дітей, але за радянських часів це стало табу, як і дослідження жестової мови та її використання у практиці навчання глухих дітей. До заборони вживання жестової мови в шкільній системі спричинилася стаття Й. Сталіна «Марксизм і питання мовознавства» (1950), де він назвав жестову мову «сурогатом». Всі школи для глухих дітей змушені були перейти виключно на «санкціонований» вождем усний метод навчання глухих дітей, що дозволяв використання лише дактилю (Г. Л. Зайцева, 1999).

Більшість із діагностованих дітей навчаються в спеціальних школах для глухих та слабочуючих, яких нараховувалося 58, з яких 22 школи для слабочуючих і 36 для глухих (В. І. Бондар, 2004). Програми навчання в цих школах майже ідентичні. Вісімсот дошкільнят в 2004 р. були охоплені мережею із 33 державних дошкільних закладів для дітей із втратою слуху.

Хоча метод навчання в спеціальних школах є фактично модифікованим усним методом, а вживання дітьми і педагогами жестової мови не толерувалось, всі діти між собою спілкувалися в позаурочний час і навіть під час уроків рідними для них жестами. Звичайно, вчителі вивчали жести від дітей і від глухих батьків. Найбільше страждали і страждають чуючі батьки, яких абсолютна більшість. Прийнято вважати, що менше 5 % глухих дітей мають глухих батьків (М. Маршарк, 2007). В українських батьків глухих дітей не було і немає зараз змоги вивчати жестову мову для спілкування з рідними дітьми, які швидко опановують жестову мову від інших дітей в навчальних закладах.

Світові перспективи відносно глухих

Протягом століть глухота вважалась патологією. Глухих вважали розумово неповноцінними, також неповносправними у здатності до навчання через те, що вони не чуять, а тому їм приписували необхідність в спеціальному навчанні і соціальних послугах, щоб зменшити і коректувати їх вади (неповноцінність). Однак, після появи грандіозної праці В. Стоку (1960) та інших, що прорвали стіну вимислів, з'явилася нова течія в підходах до трактування глухоти і все більший відхід від патологічної перспективи в поглядах на глухоту.

На протязі двох століть точилася боротьба між прибічниками оралізму і мануалізму. «Розвиток вільного володіння різними формами мовлення (включаючи читання і письмо) і добрі навички спілкування у глухих осіб були за останні 200 років основною турботою в послугах та освіті для осіб із вадами слуху» (М. Родда, С. Елевейк, Д. Чепмен, 1999).

В історії навчання глухих пропагувалися різні стратегії для підвищення грамотності і розвитку навичок спілкування у людей із вадами слуху. Ці стратегії пропонувалися прибічниками мануального, усного і тотального спілкування. Ці стратегії або підходи так само, як і їх прибічники, знаходилися в стані перманентної війни за право отримати назву найкращого універсального методу навчання нечуючих осіб. Із цієї битви вимальовуються дві перспективи по відношенню до засвоєння мови і рівня грамотності: слухова і культурологічна.

Слухова перспектива

Слухова перспектива спрямована на «дефектність» (ваду) нечуючих осіб і на тому, який негативний вплив на всі аспекти життя індивідуума має фізичний стан (відсутність слуху). Слухова перспектива

вважає, що наявність нормального слуху є критичною для розвитку грамоти. Тому глухі особи не вважаються такими, що відповідають тим критеріям у відношенні до грамоти, що прийнятні у слуховій перспективі (тобто для чуучих людей).

Культурологічна перспектива

Вважається, що, так як глухі люди використовують жестову мову, їх необхідно розглядати як особливу культурологічну і лінгвістичну групу в суспільстві, для якої (в даному випадку англійська) мова повинна вважатися другою мовою. «Тому глухі люди повинні трактуватися соціально, лінгвістично і культурологічно як інша і особлива група» (М. Родда, С. Елевейк, Д. Чепмен, 1999).

Час змін

За останні 50 р. в освіті відбувається дуже значна парадигматична зміна. Це перехід від припущення, що навчання повинно бути одномовним і дітей треба навчати в одномовному середовищі, до концепції, що необхідно поважати першу (рідну) мову дитини і підтримувати її, щоб дитина змогла засвоювати другу мову з більшою впевненістю і довір'ям. Мейсон Д. Mason (1995) вважає, що *«ця перспектива виходить з того, що засвоєння мови є природнім і спонтанним соціокультурним процесом. Це означає, що людські істоти засвоюють і використовують мову як частину свого цілісного світу. На даний час більше 70 % всіх людей на Землі знають/використовують дві або більше мов»*.

Недавні тенденції в навчанні глухих сфокусовані на двомовному-двокультурному підході (Dbi-bi, англ.), щоб сприяти розвиткові навиків грамоти у глухих учнів. В кінці вісімдесятих років дискусія про двомовний-двокультурний підхід породила нові теорії. Велика англійська буква D (Д) вживається для визначення глухоти більше в культурологічному плані, ніж в медичному. На жаль, мало людей із середовища глухих в Україні мають уявлення про новий підхід, бо в керівних освітянських органах немає жодного глухого фахівця з даної проблеми, для яких цей підхід є найбільш органічно близьким.

Перша мова глухої дитини: чий вибір?

Міжнародний досвід говорить, що більшість глухих дітей народжуються в унікальну мовну ситуацію, бо їхня втрата слуху не дозволяє їм засвоювати усне мовлення їхнього домашнього середовища природнім шляхом (М. Маршарк, 2007). Так як вони не можуть чути мову (до певної міри, залежно від втрати слуху), їх взаємодія з іншими членами родини є неповною, що є вирішальним для мовного розвитку. Відповідно, вони не виробляють сильної лінгвістичної бази, що необхідна їм для самовираження і для надання слову сенсу. В загальному, *«ця група глухих*

дітей вступає до школи лінгвістично, когнітивно і емпірично дуже позаду своїх чуючих однолітків, які скористали із засвоєння навичок рідної мови із свого домашнього оточення» (П. Гріффіт, Х. Джонсон, С. Дастолі, 1985).

Для того, щоб досягти рівня готовності до соціальних та освітніх викликів, діти глухі або з вадами слуху – як і всі інші діти – повинні бути оточені дуже рано в житті мовою, яка повинна бути повністю сприйнятною для них, як модель для вироблення міцної компетентності в їх першій мові.

С. Маші (1995) відзначає, що: *«У світі є широко прийнятним право глухих дітей на засвоєння першої мови природнім шляхом і за «графіком». Метою для більшості глухих дітей є те, що мова, що не засвоюється природно, буде вивчатися як друга мова, коли дитина стає готова до цього в когнітивно і в плані загального розвитку».*

Для того, щоб забезпечити цей доступ до мови, батькам глухих дітей необхідно якнайраніше прийняти деякі дуже важливі рішення про лінгвістичний підхід до їх дітей, якщо вони бажають забезпечити своїм дітям розвиток відповідно віку.

В США рішення про першу мову для глухої дитини часто лягає тягарем на плечі батьків після консультацій із фахівцями. Правда, багато батьків починають думати, що повинні робити вибір між жестовою і усною формою вербальної мови, одна з яких на їх думку стане первинним і єдиним шляхом для розвитку в їх дитини ранньої мови. Щоб уникнути зіткнення батьків з двома опціями, що взаємно виключають одна одну, їм показують модель, що ідеально включає в себе всі опції – жестове, писемне і усне мовлення в поєднаннях відповідно до вікового розвитку дитини. В цій моделі важливість дозволу дітям «бути дітьми», – що включає в себе засвоєння їх першої мови природним шляхом відповідно до віку, – дозволяє керувати вибором лінгвістичного підходу у виборі мови і, відповідно, типом першого навчально-виховного закладу.

Страх, що глухі діти не будуть ніколи розмовляти, якщо їх не піддавати виключно впливу усної мови (мовлення) під час раннього критичного періоду, отримав широкий вплив у вихованні глухих дітей. М. Маршарк (2007) аргументовано і доступно мовою розвіяв сумніви батьків, а для спеціалістів навіть дані багатьох досліджень, які заперечують будь-який негативний вплив Американської жестової мови (АЖМ) на здатність чи бажання дітей до засвоєння словесної мови. З іншого боку, недавно були визнані серйозні хвилювання і застереження глухих людей і невеликої групи глухих і чуючих фахівців про наслідки ненадання глухим дітям доступу до жестової мови в критичний період засвоєння мови: *«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 зростають в оточенні, що не надає доступу до жестової мови» (С. Маші, 1995).

Не дивлячись на те, що вибір першої мови для глухої дитини належить батькам, кожне глухе дитя незалежно від його втрати слуху повинно мати право рости двомовним. Дитина повинна виконувати багато речей з допомогою і через мову: спілкуватись з батьками і членами сім'ї з якомога раннього віку, розвивати когнітивні навички в ранньому дитинстві, засвоювати світові знання, повністю спілкуватись з навколишнім світом, соціалізуватись у два світи. Ф. Грозьєн (2001) зазначає: *«Білінгвізм, тобто жестова мова і усне мовлення, є єдиним шляхом, що задовольняє 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».*

В Україні ситуація із жестовою мовою отримала позитивний розвиток в останні роки. Вона пройшла шлях від заперечення і заборони до визнання і легалізації. Під тиском шкіл та УТОГ, а також під впливом співпраці Інституту спеціальної педагогіки із Університетом Альберти та Університетом МакІюена (Канада) та діяльності Канадсько-Українського альянсу глухих та слабочуючих українська жестова мова була введена в навчальні плани спеціальних шкіл для дітей із вадами слуху як інваріативна частина у 2007 р., а з вересня 2009 р. введена як обов'язковий предмет. Зрозуміло, що ніхто не забороняє більше вживання жестової мови в навчально-виховному процесі.

Навчання глухих на рубежі тисячоліття

Як засвідчили доповідачі на XX міжнародному конгресі із навчання глухих у м. Маастріхті (2005) розвиток теорії і практики навчання глухих в останній третині минулого століття характеризується чотирма фундаментальними ознаками, що перейшли в третє тисячоліття:

1. Заснування двомовного навчання глухих, в якому використовуються жестова, усна і писемна форми вербальної мови.
2. Запровадження загального слухового обстеження новонароджених.
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. Хоча, як зазначає Г. Розієр з Голландії: *«Обидва вказані варіанти залучення учнів до загальноосвітнього процесу часто плутають. На практиці різниця між ними теж не всім зрозуміла, включно із вчителями та адміністраторами. Навіть Оксфордський словник не подає чіткої різниці між цими термінами: «to integrate» (інтегрувати): об'єднувати дві речі в такий спосіб, щоб одна з речей стала цілковитою частиною іншої і «to include» (включати): робити щось або когось частиною цілого».*

Незважаючи на дискусії вчених, лозунг «Одна школа для всіх» завойовує світ. Інклюзія – це філософія з 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 (В. Стейнбек, С. Стейнбек, 1990).

Що таке власне інклюзія у контексті глухоти?

Що показує досвід країн, що йдуть попереду решти світу відносно включення глухих у систему масової школи? Доповідачі на ХХ Конгресі із багатьох країн наголошували на тому, що інклюзія виникла на протигагу сегрегації, але єдиного чіткого визначення цього поняття стосовно дітей із вадами слуху ще не вироблено. Тому у багатьох країнах відбувається досить незбалансований і суперечливий підхід у сфері інтегрованого та інклюзивного навчання дітей із вадами слуху. На жаль, спостерігається закриття спеціальних шкіл, де навчалися діти, які потребували і потребують використання жестової мови у навчально-виховному процесі і для спілкування, – і це часто приводить до негативних наслідків.

Положення про зрівняння можливостей інвалідів у сфері освіти, викладені у «Стандартних правилах ООН про забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993) та Саламанкській декларації (1994), містять деякі декларативні заклики, що все ще не знайшли свого наукового аналізу та емпіричного обґрунтування.

Однак, в багатьох країнах заклик до зрівняння 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, а система спеціальної освіти для глухих була просто знищена. Так сталося в Канаді, де збереглося менше десятка спеціальних шкіл для глухих на всю велетенську територію цієї країни. Такий же процес набуває все більшого поширення і в невеличкій Голландії, Бельгії та інших розвинутих країнах, де всезростаюча кількість батьків вимагає розмістити їх дітей в масових школах незважаючи на прекрасно розвинену систему спеціальної освіти, яка природно чинить супротив інклюзії.

Батьки

Чуючих батьків глухих і слабочуючих дітей дуже турбує обмеження комунікаційних можливостей їх дітей. Більшість чуючих батьків переходять через дуже великі емоційні і фізичні потрясіння від діагнозу глухоти у їх дітей. Це шок, горювання, депресія, пошук винних і відчуття власної провини. В деяких батьків це трансформується у почуття хронічного болю і горя. Батьків лякає загроза соціалізації їхніх дітей, особливість їх мовного статусу, небезпека ізоляції дітей в подальшому житті. Це одна з причин, чому в сучасному світі, коли в багатьох країнах є реальний вибір навчального закладу, батьки стають палкими прихильниками інклюзивного навчання. Поряд із такими мотиваціями як перебування в середовищі чуючих дітей і вчителів, 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 навчатися їх дитина. А спеціальна школа для нечуючих переважно вимагає довгої подорожі на транспорті, що значно скорочує час, який може бути ефективно затрачений для участі у навчальній, спортивній чи розвиваючій діяльності. А в українській ситуації це ще й вимагає значних фінансових затрат батьків на подорожі до школи, щоб забрати дитину на вихідні і на свята. Але в нас альтернативи немає. За кордоном 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, аналізі освітніх потреб дитини, аналізі навчального середовища та наукових 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 значної частини глухих існує хороша альтернатива для інклюзії у вигляді вже існуючих спеціальних шкіл, щодо інших існує певна небезпека стосовно можливих наслідків від непродуманої інклюзії/інтеграції.

Діти

Поняття «нечуючі діти» несе в собі загальний і розмитий образ цієї групи учнів, яка є дуже неоднорідною (М. Йокінен, 2005; Дж. де Клерк, М. Херменс, 2005). Поряд із неоднорідністю щодо втрати слуху, освітніх потреб, важливим фактором є часта наявність супутніх або комбінованих вад чи потреб. Поряд із такими факторами як соціально-економічний статус родини, кількість дітей в родині, мова спілкування в родині – створюються додаткові проблеми у навчально-виховному процесі, що позначається на самому відборі дітей для програм інтегрованого навчання. Намітилися наступні тенденції: по-перше, як показують дослідження США, підтвержені в Голландії, шанс для нечуючої дитини бути інтегрованим є прямо протилежним рівню втрати слуху; по-друге, діти із сімей, що належать до етнічних меншин, інтегруються рідше, незалежно від рівня втрати слуху, і по-третє, зазвичай глухі батьки посилають своїх глухих дітей в спеціальні школи або школи-інтернати для глухих.

Негативні наслідки «зрівнялівки» при інклюзії нечуючих дітей

В багатьох країнах при впровадженні інклюзії на глухих дітей поширили загальні правила, що запроваджувались для решти категорій дітей із особливими потребами, адже процесом часто керують люди, що займаються загальними проблемами спеціальної освіти і не розуміють специфічності дітей із втратою слуху. Адже, помістивши глуху дитину в масову школу, не означає, що це інклюзія чи інтеграція. Насправді, потрапивши в так зване інклюзивне середовище, що може бути дуже позитивним для інших категорій дітей із особливими потребами, глуха або слабочуюча дитина може стати більш сегрегованою і ізольованою через розлучення із громадою глухих, жестовою мовою, а, головне, вона буде позбавлена повноцінного спілкування із такими самими як вона сама, глухими дітьми.

Глухі діти – особливий статус в інклюзії

При розгляді ситуації в інтегрованому навчання нечуючих дітей слід чітко означити мовний фактор, який вирізняє глухих дітей з-поміж інших категорій дітей із особливими потребами у навчанні. В даній

ситуації ми говоримо про три аспекти, що характеризують нечуючих дітей щодо їх мовного режиму: (1) оральні 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, та (3) діти, що в основному користуються лише жестовою мовою (діти нечуючих батьків). 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. Тобто, кожна національна жестова мова є лінгвістично довершеною саме мовою, а не системою спілкування, і абсолютно не співвідноситься із національною мовою, якою спілкується чуюче населення країни.

В початковій школі (в спеціальній і звичайній) є достатньо часу на розвиток мови і спілкування у дітей. В середній масовій школі, основним завданням є підготовка молоді до майбутнього професійного і соціального життя. Це дуже часто конфліктує із іншим важливим і постійним завданням стосовно глухих і слабчуючих – це створення, розвиток і підтримка можливостей для спілкування або забезпечення мовного середовища, що не може існувати самотійно. Для дітей із вадами слуху обидва завдання є рівноважливим і не можна жертвувати одним заради іншого навіть при обмеженому часовому ліміті, що відводиться на засвоєння шкільної програми.

Картина, що характеризує перебування дітей із вадами слуху в інтегрованому середовищі є неоднорідною. З одного боку старіші дослідження (Т. Клювін, С. Корбетт, 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 (С. Антіе, 2005; М. Стінсон, Т. Клювін, 2003) показали, що глухі діти мають менше друзів серед чуючих однолітків у класі та на загал користуються меншою любов'ю і прихильністю у чуючи однолітків через свою ваду. Глухі діти не відкидаються, вцілому, їхніми чуючими однокласниками, але частіше і більше нехтуються чуючими в різних ситуаціях навчального процесу і позакласної діяльності. Часом причиною цього є трудність у вирішенні проблем спілкування з нечуючими однолітками. Тому, в основному, нечуючі діти спілкуються з іншими нечуючими, якщо вони є в їх групі. Аналогічна тенденція у чуючих дітей спілкуватися більше з чуючими. Поряд з цим Стінсон і Клювін 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.

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 знижує 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, – забезпечити доступ до інформації на їх рідній мові і надати їм можливість спілкуватись з іншими носіями жестової мови, якщо ми хочемо успішно їх інтегрувати. Проте, успіх у повній інклюзії таких дітей є доволі сумнівним, адже спілкування таких дітей з вчителями і чуючими учнями відбувається через перекладача. Тому особливо гостро стоїть питання соціалізації з чуючими однолітками в позаурочний час та під час відпочинку.

Адаптація навчально-виховного процесу

Адаптація школи та технологічна підтримка

Перш за все ми говоримо про переобладнання шкіл з точки зору слухового режиму школи: звукоізоляція та використання звукопоглинаючих матеріалів в тих приміщеннях, де перебувають діти із вадами слуху, що повинно включати не лише класні кімнати, а й інші приміщення. Для тих дітей, для яких обрано усний метод навчання в інклюзивному середовищі, абсолютно необхідним є індивідуальне слухопротезування високотехнологічними (цифровими) апаратами та FM системами парного та загального користування, стаціонарними системами звукопідсилення, іншими засобами технічної підтримки процесу навчання для глухих.

Два види адаптації для двомовних дітей та дітей, що користуються лише жестами

Навчання з перекладом

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 (С. Антіє, К. Креймейер, 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 М. Маршарк, П. Сапере, С. Конвертіно, Р. Сіваджен, (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 (Б. Джонс, Дж. Кларк, Д. Солц, 1997; С. Антіє, К. Креймейер, 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 нестачу перекладачів, підготовлених для роботи в освіті. В Україні у школах не передбачені перекладачі жестової мови.

Тому, якщо на перший погляд залучення перекладачів жестової мови у початковій школі для 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.

Комусь може видатися, що наявність перекладача гарантує соціальну інтеграцію для глухої дитини у навчальному закладі для чуючих. Саме соціальна адаптація найбільш тривожить освітян в різних країнах. Інформація з різних країн приносить тривожні факти: попри всі намагання більшість нечуючих дітей, що інтегровані поодиночі, жаліються на самотність і відсутність товариських відносин. Здатність спілкуватись і взаємодіяти, знаходити друзів і бути прийнятними чуючими однолітками і однокласниками є важливою складовою шкільного життя, що трансформується з часом у здатність соціально інтегруватись у післяшкільне середовище (С. Антіє, К. Креймейер, 2005).

Здвоєні школи (twin schools)

Альтернативою для методу впровадження перекладу може стати модель «здвоєної школи» (К. Кірчер, 1994). Нечуючі діти групами інтегровані у класи 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 (К. Джіменес-Санчез, 1999; К. Креймейер, П. Крук, К. Драй, В. Егберт, Б. Клейн, 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.

Міжнародні дослідження засвідчують наступні переваги «здвоєної школи» над простим розміщенням глухих дітей в масовій школі:

- зросла взаємодія і співпраця між глухими і чуючими однолітками (К. Креймейер та ін., 2000);
- кращі навички читання у відповідності до стандартів тестування (К. Кірчер, 1994; К. Креймейер та ін., 2000);
- відсутність різниці у рівні почуттів власної гідності та самотності між глухими та чуючими (Т. Клювін, 1993);
- рівноправна участь у заходах (М. Маршарк, 2005).

Позитивний вплив навчання «командою» відзначений як батьками чуючих дітей, так і глухими батьками нечуючих та чуючих учнів (С. Антіе, 2005).

Приведені дві моделі адаптації навчально-виховного процесу є найбільш поширеними на даний час для дітей, що активно користуються жестовою мовою. Прикладом може служити приклад Нідерландів (Дж. де Клерк, М. Херменс, 2005), де почали із експерименту, створивши здвоєну школу у 2004 р.

**Інклюзія і спеціальна освіта:
партнерство, а не конфронтація**

Міжнародний освітянський досвід ратує за співпрацю між закладами спеціальної освіти та масовими школами. Фактично мова йде

про надання послуг спеціальної освіти в інклюзивному навчальному середовищі. Абсолютно хибною є думка, що спеціальні школи для дітей із ураженим слухом повинні закриватися. Вищенаведений приклад **Канади** тишить освітянських функціонерів та псевдогуманістів від освіти, але страшенно непокоїть громаду глухих та спеціалістів, що працюють у сфері глухознавства та навчання глухих. Отже, визріла впевненість в тому, що в нових умовах роль і важливість існуючих спеціальних шкіл зростає. Перед ними стоїть важливе завдання трансформуватись для виконання нових завдань – надання консультативних послуг для освітян, підготовка і перекваліфікація педагогів, які будуть працювати із глухими дітьми у масових школах, участь у поглиблених дослідженнях під проводом університетів та інших дослідницьких структур, а також продовження навчання дітей спеціальними методами, розробленими для навчання глухих. При цьому деякі країни, як **Швеція**, твердо дотримуються курсу на навчання глухих у спеціальних закладах у поєднанні із частковим перебуванням дітей у школах і закладах для чуючих (Дж. Баат, 2005). Швеція найдалше серед європейських країн просунулась на шляху підтримки жестової мови. Наприклад, при народженні глухої дитини в чужій родині, одному з батьків надається річна оплачувана відпустка для вивчення жестової мови та методики навчання для власної дитини.

В **Голландії** процес поступового входження в еру інклюзії для глухих позбавлений стихійності і проводиться виваженими кроками (Л. Воутерс, Г. Кнурс, 2005). Так, в 2004 р. була започаткована спеціальна програма співпраці між початковою школою Віаталл (Інститут для глухих) та школою для чуючих дітей. Четверо глухих школярів були інтегровані у групу із 21-им чуючим однолітком. Процес інтеграції проводиться двома спеціально підготовленими вчителями, один з яких глухий. Навчальний процес у цій здвоєній школі перебуває під постійним наглядом і вивченням спеціалістами Інституту.

В **Бельгії** на базі двох шкіл – для чуючих і спеціальної школи був створений центр інтернатного типу, де 63 нечуючі школярі у середній школі і 6 у початковій, які інтегровані в масову школу, отримують додаткові послуги по середах та по вечорах: 4 год. індивідуальних занять, 7 год. супроводу перекладача жестової мови та додаткову підтримку для спілкування у класній кімнаті (К. Дебреук, Дж. Джейселс, 2005).

У **В'єтнамі** 11 р. тому були зроблені перші кроки на ниві інклюзії для глухих. За директивою міністерства освіти країни спеціальні школи були трансформовані у ресурсно-експертні центри для надання технічної підтримки для глухих і слабочуючих дітей, їх батьків, вчителів та

адміністраторів масових шкіл. Школа Хи Вонг, заснована в 2001 р., стала взірцем такого експертного центру.

Схожі процеси відбуваються в багатьох інших країнах, серед яких особливе місце займають **США** та **Англія**, в яких значних успіхів досягли як в спеціальній освіті для глухих, так і в інтеграції їх в чууче навчальне середовище.

В Україні в 2008 р. стартував Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей із неповносправностями». Проект фінансується урядом Канади і розрахований на 5 р. Проект здійснюється у Львівській області та в Криму. В обох пілотних школах є глухі і слабочуючі діти, тому було прийнято рішення виділити методологічно цих дітей окремо, через питання мови, від інших дітей, що мають особливі потреби в навчанні.

Інклюзія глухих вчителів

Більшість людей інклюзію асоціюють із інтеграцією глухих в масову школу. Чи багато із нас думають про це, що поняття інклюзії буде повним лиш тоді, коли ми будемо говорити про включення нечуючих педагогів в навчально-виховний процес у масовій школі. Ці педагоги будуть покликані навчати не лише нечуючих учнів, але і чуучих, які знаходяться в одному середовищі.

Проблеми адаптації та соціалізації

Відавна в навчанні глухих прийнято підкреслювати важливість адаптації та інтеграції нечуючих в чуучий світ. Доповідачі на ХХ Конгресі із Бельгії (Дж. Байерте, К. Ерден, 2005), Великої Британії (М. Девіс, Дж. Хед, Дж. Пікард, Дж. Грехем, 2005), Іспанії (С. Ліл, 2005) та інші зазначили, що в останні десятиліття із впровадженням засад інтеграційного та інклюзивного навчання гостро постала проблема інтеграції нечуючих у світ глухих, збереження або відновлення глухими дітьми і молоддю своєї ідентичності, адже дотепер всі зусилля направлялися системою навчання і виховання на підготовку дітей до життя і спілкування із чуучими людьми у чуучому середовищі

Всесвітня федерація глухих та інклюзивне навчання

Підтримуючи в цілому ідею інтегрованого та інклюзивного навчання Всесвітня федерація глухих (ВФГ) відзначає, що глухі діти мають мати право на рівні права у здобуванні освіти та доступу до інформації. Одночасно Федерація вважає необхідним зробити ряд життєво важливих застережень (М. Йокінен, 2005):

- Зважаючи на те, що базовий принцип інклюзивного навчання полягає в тому, що школа має задовольнити потреби всіх здобувачів освіти і бути розташованою поблизу місця проживання, і що глухі діти

мають особливі лінгвістичні потреби, не вироблено єдиної і всеоб'ємної стратегії, як цей принцип втілити практично.

- ВФГ виступає за збереження і розвиток спеціалізованих програм і спеціальних шкіл, бо немає емпіричних доказів, що інклюзивне/інтегроване навчання дійсно забезпечить глухим якісну освіту.

- ВФГ виступає за програми, що сповідують двомовний або багатомовний підхід, який забезпечує дітям із ураженим слухом міцну мовну базу, що гарантується участю кваліфікованих дво- або багатомовних спеціалістів – аутентичних носіїв цих мов. При цьому природна жестова мова вважається першою або біологічною мовою для глухих дітей.

Повна інклюзія для глухих дітей – це повністю організоване і забезпечене підтримкою жестове освітнє середовище, орієнтоване на учня, яке дозволяє школяреві розвинути свій навчальний, соціальний та емоційний потенціал (М. Йокінен). М. Маршарк, виступаючи на науковому семінарі «Пам'ятні лекції про глухоту ім. В. Джонса» (жовтень 2009 р., Альбертський університет), також солідарний в тому, що найкращим мовним локомотивом для навчання глухих дітей є «жестова мова плюс (усна) мова більшості у писемній формі».

Висновок. Ми вступили 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 намагатись рубати власну стежину в цій сфері, а добре придивитись до міжнародного досвіду, вивчати його і адаптувати для українського навчального середовища. І провідне місце у цьому процесі має зайняти українська жестова мова, яка в недалекому майбутньому повинна стати мовою викладання у школах для дітей з вадами слуху поряд із українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Загоруйко С.* Із історії навчання глухих в Україні. Перша українська конференція із історії навчання глухих в Україні. – К.: УТОГ, 2001. – С. 8 - 12.

2. *Розьєр Г.* Інклюзивне навчання глухих. www.deafchild.org.ua.
3. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993). Резолюція Генеральної Асамблеї ООН 48/96.
4. Саламанкська декларація і Рамки дій з освіти для осіб з особливими потребами (1994). Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами: Доступ і якість. Саламанка. www.unesco.ru/files/docs/salamanka.pdf
5. *Ярмаченко М. Д.* Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975. – 423 с.
6. *Antia, S.D. & Kreimeyer, K.H.* (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), 355-365.
7. *Baath, G.* (2005). Special schools for deaf and hard of hearing: today and in the future. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.140. Maastricht: ICED 2005.
8. *Baerts, J., & Aerden, K.* (2005). Integration in regular education: a pendulum between two cultures: Integration into the Deaf World. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.85. Maastricht: ICED 2005.
9. *Davis, M., Head, J., Pickard, J., & Graham, J.* (2005). What is inclusion? Can it be defined? Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.160. Maastricht: ICED 2005.
10. *Debreuck, K., & Geysels, G.* (2005). Integration in regular education: a pendulum between cultures. Our mainstream program: collaboration between school and residential/semiresidential center. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.85. Maastricht: ICED 2005.
11. *Griffith, P., Johnson, H. & Dastoli, S.* (1985). {If teaching is conversation, can conversation be taught?: Discourse abilities in hearing impaired children. In D. Ripich & F. Spinelli (Eds.), *School discourse problems* (pp.149-177). San Diego, CA: College-Hill Press).
12. *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.
13. *Jokinen, M. J. J.* (2005). Views of the World Federation of the Deaf (WFD) on Inclusive Education. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.84. Maastricht: ICED 2005.
14. *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.
15. *Kircher, C.* (1994). Co-enrollment and Inclusion Model. *American Annals of the Deaf*, 139, 163-164.

16. *de Klerk, J.P., & Hermans, M.B.T.* (2005). Co-enrollment at the twin-school: an example of tailor-made education for deaf peoples. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.85. Maastricht: ICED 2005.
17. *Kluwin, T.N., & Corbett, C.A.* (1998). Parent characteristics and educational program involvement. *American Annals of the Deaf*, 164, 52-57.
18. *Knoors, H.* (2004). Inclusion of bilingual deaf children: facing dilemmas. Paper submitted to the Congress on the Education of the Deaf. Congress Handbook.
19. *Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V & Klein, B.* (2000). Academic and social benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 174-185.
20. *Leal, C.* (2005). Inclusive education and bilingualism. Good practices and progress from Spain. Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf, p.156. Maastricht: ICED 2005.
21. *Mason, D.G.* (1995). Why bilingualism/biculturalism is appropriate in deaf education. DCS newsletter of Deaf Children's Society of British Columbia.
22. *Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R.* (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and deaf education*, 10, 1, 38-50.
23. *Mashie, S. N.* (1995). A first language: Whose choice is it? Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center.
24. *Stainback, W., & Stainback, S.* (1990). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H. Brooks.
25. *Stinson, M.S. & Kluwin, T.N.* (2003). Educational consequences of alternative school placements. In Marschark, M. & Spencer, P.E. (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford-New York: Oxford University Press, 52-64.
26. *Stokoe, W. C.* (1960). Sign language structure; an outline of the visual communication systems of the American deaf. Buffalo: University of Buffalo Press.
27. *Zaitseva, G.* (1999). Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 9-15.

Аннотация

В статье представлен анализ мировых тенденций обучения глухих и слабослышащих детей на рубеже тысячелетия. Освещены различные

сурдопедагогические подходы, которые давно конкурируют между собой в мировой практике. Авторы подробно раскрывают тему интегрированного и инклюзивного обучения глухих детей, рассказывают о международном опыте, ссылаясь на результаты XX Международного конгресса по обучению глухих. Также автор отстаивает мнение, что глухие дети – это особая группа, среди всех других категорий детей, имеющих особые потребности, у них свой особый язык. Особое внимание в статье уделено вопросам жестового языка, который должен занять достойное место в системе обучения глухих, не только как предмет изучения, но в первую очередь как язык обучения наряду с украинским языком.

Ключевые слова: обучение глухих, украинский жестовый язык, билингвистический метод обучения глухих, инклюзия для глухих.

Summary

The article explores some important issues in deaf education such as confronting approaches in teaching the deaf based on historical controversies between manual and oral education as well as perspectives on mainstreaming and inclusion of deaf and hard of hearing children. Different approaches existing in deaf education are briefly described. The author builds his arguments mostly on international experience including the 20th International Congress on the Education of the Deaf. The article promotes the idea of ‘exceptionality’ of deaf children among all other categories of children with special needs due to their specific language. Signed language is assumed by the author as a major factor which is supposed to provide success in the education of the deaf through the bilingual-bicultural approach. The author promotes introducing the Ukrainian Sign Language as a language of instruction for the deaf along with the traditional Ukrainian language.

Key terms: education of the deaf, Ukrainian Sign Language, bilingual-bicultural education of the deaf, deaf inclusion.