**УДК 162.16**

**[[1]](#footnote-1)І.Г.Кобель**

 ikobel@ualberta.ca

**J.Dickinson**

 jennifer.dickinson@uvm.edu

**МОДЕЛІ ІНКЛЮЗІЇ ДЛЯ ГЛУХИХ: ПОГЛЯД ІЗ США**

**Постановка проблеми.** Всесвітня декларація прав людини та інші міжнародні та національні конвенції і законодавчі акти закріпили у списку фундаментальних прав людини право на освіту [6;14;18;23;36]. Досвід Європи і США свідчить, що більшість розвинутих країн пройшли довгий шлях для подолання величезних відмінностей в забезпеченні доступу до освіти здоровим дітям та дітям із інвалідністю та/або з особливостями психофізичного розвитку та особливими освітніми потребами [20;36;37]. Очевидно, що неможливо реалізувати мету «Освіта для всіх» без здійснення корінних перетворень у всій системі освіти. Проте, ці перетворення не мають права погіршити або зменшити можливості певних категорій дітей або окремих індивідів на отримання якісної освіти, яка століттями забезпечувалася системою спеціальної освіти, особливо, дітей із сенсорними порушеннями-глухих і незрячих. У випадку із навчанням глухих та слабкочуючих дітей та молоді культурологічний аспект, що включає в себе і жестову мову, є надзвичайно важливим як для організації навчально-виховного процесу, так і для розвитку особистості та самоідентифікації глухих дітей та молоді [25]. Ця стаття, яка спирається на міжнародний та вітчизняний досвід, має на меті прояснити деякі нюанси, що мають надзвичайно важливе значення у трактуванні підходів та стратегій щодо інклюзії глухих та слабкочубчих діnей в загальноосвітнє (чуюче) середовище і в чуюче суспільство.

**Аналіз публікацій.** Джон Ван Клів у передмові до знаменитого збірника Deaf History Unveiled Interpretations from the New Scholarship (Історія глухих без покрову. Інтерпретації з останніх досліджень) вказує, що в світовій історії глухих найбільш контраверсійним феноменом став конфлікт між «мануалістами», які обстоювали використання жестової мови у навчанні глухих дітей, та «оралістами», які виступали за «чистий» усний підхід [25]. Конфлікт виник майже відразу після заснування шкіл для глухих у Франції (Абат Де Лепе, 1755р.) та Німеччині (Самуїл Гейніке, 1778р.)[16].Більшість дослідників досить спрощено пояснювали витоки цього протистояння виходячи із власних переконань: на одному боці «хороші» люди, на протилежному - «погані». Тобто, світогляд дослідника завжди співпадав з поглядами «хороших» людей, сторону яких він підтримував (чи то мануалісти, чи то оралісти). Лише зовсім недавно науковці почали розглядати соціальні та інтелектуальні корені конфлікту між тими, хто вимагав від глухих учнів вчитися розмовляти і читати з губ та іншими, які вважали, що жестова мова була необхідна для навчання глухих [25]. У своєму ессе Дуглас Бейнтон висуває новий аргумент для пояснення, чому спочатку перші мануалісти превалювали в системі навчання глухих в США, а згодом дуже швидко були витіснені оралістами [20]. Автор пов’язує це із особливим періодом інтелектуального розвитку в країні, а саме-дарвінізмом з його історією еволюції, яка стала підмогою оралістам в їх гоніннях на мануалістів. В 19 столітті американці відкидали все, що вважали «примітивним». До примітивного вони віднесли і «прадавню» мову жестів, з якої, як вони почали вважати, пізніше еволюціонувала усна (словесна) мова. А мова жестів залишилась, наприклад, в американських аборигенів-індіанців. Відтоді усна мова стала вважатися більш передовою, просунутою і цивілізованою, а жестову мову зарахували до менш розвинутих форм спілкування [25]. Свій трагічний і деструктивний вклад у поразку жестових мов в системі освіти внесло рішення Міжнародного конгресу із навчання глухих у Мілані у 1880 році, що наклало табу на використання жестових мов у школах для глухих в Європі і започаткувало вигнання глухих вчителів і глухих працівників із шкіл для глухих [36]. Період заборони тривав до середини минулого століття, коли підхід у трактуванні феномену жестової мови і її ролі в системі освіти і вихованні особистості глухих та слабкочуючих від народження дітей зазнав кардинальної зміни [37]. І лише ХХІ Міжнародний конгрес із навчання глухих у Ванкувері у 2010 році офіційно зняв заборону на використання жестових мов у системі навчання глухих і приніс вибачення світовій громаді глухих за ті негативні наслідки, які міланська резолюція мала на навчання, культуру та життя глухих впродовж всього часу [17].

**Виклад основного матеріалу.** Віддаючи данину дослідженням історії навчання глухих в США Дугласа Бейнтона, який змалював трагічні наслідки міланського рішення для розвитку спільнот глухих у США та світі, слід зауважити, що Америка не виконувала беззастережно це рішення [20]. Частина спеціальних шкіл-інтернатів на вимогу батьків продовжували свою роботу впродовж всього часу від Міланського конгресу, і на даний час у США функціонують 48 шкіл-інтернатів та 45 денних шкіл для глухих. Деякі денні школи є оральними, тобто не толерують використання Американської жестової мови (АЖМ) в навчально-виховному процесі і сповідують усний метод навчання і комунікації [35]. Але всі школи-інтернати використовують АЖМ як мову навчання поряд із письмовою англійською. На окрему вимогу батьків школи безкоштовно надають школярам послуги із розвитку усного мовлення та слухового сприймання усного мовлення. Заняття проводять кваліфіковані логопеди, які повинні мати диплом магістра [33].

*Що означає бути глухим?*

Медична (патологічна) модель визнає глухоту вадою і неповносправністю, називаючи глухих і слабкочуючих дітей «нечуючими». При використанні даного підходу створюється розмитий образ цієї категорії здобувачів освіти як осіб, що мають подібні характеристики, в основі яких лежить нездатність сприймати звуки, хоча ця група є дуже неоднорідною [23, 25]. Ця неоднорідність характеризується різним ступенем втрати слуху, що спричиняє різні освітні потреби, а найважливішим фактором, що має вирішальний вплив на розвиток дитини, є мова спілкування в родині. Якщо батьки вирішили користуватись виключно усним мовленням у спілкуванні з глухою дитиною, це створює додаткові проблеми у навчально-виховному процесі та позначається на самому виборі методу навчання, формі спілкування та можливостей для розвитку особистості [25; 33].

В останній третині ХХ століття рух батьків у світі, які намагалися витягнути своїх неповносправних (disabled) дітей із спеціальних шкіл-інтернатів, де на їх думку не були створені умови до рівноправного доступу до освіти та соціалізації, отримав підтримку на міжнародному рівні. Світ почав рух від раніше проголошеної інтеграції до інклюзії. Хоча положення про урівнення можливостей осіб із інвалідністю у сфері освіти викладені у “Стандартних правилах ООН із урівнення можливостей для інвалідів (1993)” [14] та Саламанкській декларації (1994) [15] містили деякі декларативні заклики і на той час ще не знайшли свого наукового аналізу та емпіричного обгрунтування, ці документи дали могутній поштовх розвитку спочатку ідеям інтегрованого, а пізніше інклюзивного навчання. Основним слоганом став «рівноправний доступ до освіти». Однак, в багатьох країнах, слідуючи новим віянням в освіті, заклик до «урівнення прав» глухих та слабкочуючих у сфері освіти був трансформований у програми практичних дій без відповідної теоретичної і експерементальної підготовки та відповідної підготовки науковців, адміністраторів освіти, педагогів та батьків. Хоча обидва документи чітко і вичерпно константують право і необхідність для певних категорій глухих і надалі бути розміщеними у закладах спеціальної освіти, що створені із урахуванням їхніх потреб, в багатьох країнах більшість дітей із вадами слуху були інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади в стислі терміни, а система спеціальної освіти для глухих була просто знищена [8].

В багатьох країнах при впровадженні інклюзії на глухих дітей поширили загальні правила, що запроваджувались для решти категорій дітей із особливими потребами, адже процесом часто керували адміністратори, що займалися загальними проблемами трансформації спеціальної освіти в інклюзивну, не розуміли і не розуміють специфічності глухих дітей, яка вирізняє їх від усіх інших нозологій тим, що вони користується лише їм притаманною мовою, яка недоступна у системі загального освітнього навчального середовища. Адже, помістивши глуху дитину в загальноосвітній гавчальний заклад без необхідної підтримки, ресурсів та кваліфікованих педагогів із відповідною фаховою сурдопедагогічною освітою, 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 слабкочуюча дитина, може стати більш сегрегованою і ізольованою через розлучення із громадою глухих і своєю рідною жестовою мовою [21]. Навіть при наявності особистого сурдоперекладача спілкування глухої дитини замикається на спілкуванні з цим перекладачем, а дитина потребує активного безпосереднього спілкування із однолітками без посередників на доступній і зрозумілій мові, інакше її чекає самотність в навчальному закладі [19;24;25;27;33].

*Нічого для нас - без нас!*

У Посібнику з інклюзивного прийняття рішень для державних органів під промовистою назвою «Нічого для нас - без нас» Національна асоціація людей з інвалідністю України обстоює думку, що треба шанувати ідентичність, самоповагу та самостiйнiсть людей, яким влада має створити максимально комфортні умови для функціонування; з ними потрібно говорити, розумiти, якi в них потреби і проблеми, і як вони *самі* бачать їх вирішення [5;13]. Коли намагаються проводити реформу освіти і трансформувати спеціальні школи-інтернати “для глухих без них,” то є великий ризик створити систему, в якiй фактично немає справжньої iнклюзiї для всіх категорій дітей, які мають особливі потреби.

*Ідентичність глухих і мовне питання*

Для глухих важливо називати їх *глухими,* бо це не тiльки питання форми, це різниця мiж простим прикметником та назвою окремої iдентичностi. Бути нечуючим означає, що людина не чує (патологія або вада). Виходить, що чути – норма, а не чути – вiдхилення вiд норми. Мовне питання є ключовим для глухих, бо мова пiдкреслює статус та визначає iдентичность. Насправдi бути глухим - означає, що людина вважає себе членом глухої спiльноти (Deaf community), користується жестовою мовою і належить до культури глухих [25]. В Америці та Канаді написання слова глухий (Deaf) з великої літери означає належність особи до глухої спільноти (саме «глухої спільноти - Deaf community», а не спільноти глухих, як часом перекладають), і така особа проти ідентифікації її, як особи «яка не чує» [31;32;33].

Українська жестова мова (УЖМ) – природна мова, яка має коренi у французькiй жестовiй мовi. Це означає, що УЖМ – це близький «кузен» американської жестової мови. Часто питають, чи жестова мова унiверсальна. Чуючим людям здається, що жестові мові подібні, або, що є універсальна жестова мова. Насправді, існує штучно створена в 1965 році мова міжнароного жестового спілкування «міжнародний жест» або «жестуно» подібно до есперанто. **«**Міжнаро́дний жест (МЖ) (англ. International Sign (IS)) - система жестомовної комунікації глухих, що використовується в різних сферах, зокрема на міжнародних заходах, таких як наради, семінари, конгреси та з'їзди міжнародних організацій глухих» [11]. Проте, жестовi мови, так як і уснi мови, належать до різних мовних сімей. Цi сім’ї часто дуже вiдрiзяються вiд сім’ї усних (словесних) мов, якi iснують на однiй територiї з даною жестовою мовою. Наприклад, американська, французька, українська та росiйська жестовi мови близькі, а британська та австралiйська жестовi мови належать до зовсiм iншої групи, хоч в Англiї та в Австралiї розмовляють англiйською [9].

Вже в 60-их роках минулого століття вченi продемострували, що жестовi мови – це цiлковито природнi мови зi своєрiдними граматичними конструкцiями. Першим це довів американський вчитель і дослідник Вільям Стокі [35]. Процес визнання жестових мов, як повноцінних мов у лінгвістичному, соціальному та культурологічному відношеннях, відбувся досить давно- 50 рокiв тому. З iншого боку, це досить пiзно, бо жестовими мовами на той час вже користувались кілька сотень років в Європі і більше ста років у США. До того часу багато людей думали, що жестовi мови були аграматичним мiмiко-жестовим спілкуванням без структури та несумiсним із використанням точних значень [35].

На сьогодні у світі багато вчених-дослідників, серед яких немало глухих з науковими ступенями, займаються лінгвiстикою жестових мов. Лінгвiстику української жестової мови почали досліджувати з 2006 року в Лабораторії жестової мови Національної академії педагогічних наук України, яка була створена при методологічній і фінансовій підтримці канадських колег із Альбертського університету. Результати цiєї роботи в багатьох наукових статтях, наукових збірниках «Жестова мова і сучасність», розробці навчальної дисципліни «Українська жестова мова», підручниках та методичних матеріалах для викладання української жестової мови в середній школі та навчальних курсах для різних категорій осіб, які бажають опанувати жестову мову як для себе, так і для використання у своїй професійній діяльності, де передбачається спілкування з глухими [25].

Ще зовсім недавно матерiали з курсiв пiдвищення квалiфiкацiї сурдоперекладача охоплювали кілька сторінок сторiнок лексики (жестів). Граматика, iдiоматичні звороти, інші тонкощі мови у програмі не передбачалися. Такий курс для сурдоперекладачiв пiдходить лиш для системи перекладу калькованою (жестовою) мовою. Калькована (жестова) мова (КЖМ)– другорядна знакова система, яка засвоюється на основі й у процесі вивчення глухою людиною словесної мови. За таких умов жести є еквівалентами слів, а порядок їх використання збігається з порядком слів у звичайному реченні [10]. КЖМ дає можливiсть перекласти з усної мови на жестову слово в слово із дотриманням граматичних правил словесної мови, включаючи відмінкові закінчення при дактилюванні (мануальний алфавіт). Системи кальки iснують в багатьох країнах. Наприклад, Signed English (SE, SEE), одна з систем калькованої англiйської мови, використовується в американській школi, коли глухi дiти вивчають англiйську мову [19;21]. Не лiтературу, не iсторiю, а англiйську граматику. Всі предмети викладаються Американською жестовою мовою, включаючи точні і природничі науки із паралельним вивченням термінології англійською мовою.

*Українська та американська жестові мови*

На територію сучасної України жестова мова прийшла на початку 19го столiття. Україна на той час була розділена між двома імперіями. Росiйська жестова мова була створена на базi французької жестової мови. Жестова мова лембергських (львівських) глухих, напевно, була австрiйською і також створена на базi французької, але про це важко говорити без додаткових досліджень архівних документів (публікації у вікіпедії не можна сприймати в якості науково встановленого факту). Як ми знаємо, Австрiя розмовляє нiмецькою, проте австрiйська жестова мова використовує французький принцип, а не нiмецький [1]. У новостворюваних школах, крім навчанню глухих дiтей елементарній грамоті, їх намагались «реабiлiтувати, щоб вони були корисними для суспiльства» через опанування професіями. Як зазначав М.Д.Ярмаченко, в цих школах мало уваги звертали на навчання грамоті, бо батьки, в основному, бажали дітям дати якесь ремесло [16]. Але після Міланського конгресу тенденцiя в освiтi глухих, особливо в Європі, змістилась в сторону оралiзму, який панує далі в багатьох школах і в системі інтегрованого/інклюзивного навчання.

У Пiвнічнiй Америцi вплив оралiзму зменшився в 60-их роках минулого століття, коли з’явилися новi теорії і методики навчання, якi включали жестову мову як частину мовних ресурсiв освiти глухих. Тепер програми “двомовної/двокультурної” освiти, в яких жестову мову та культуру глухих паралельно вчать з англiйською мовою та культурою чуючих американцiв, є стандартними. Громадсько-політична діяльність глухих також впливає на політику освiти в Америцi, де глухi та батьки глухих дiтей просять і вимагають, щоб було бiльше глухих викладачiв у державних масових школах. У школах-iнтернатах багато глухих вчителiв, а чуючi вчителі добре знають жестову мову [7;17].

В Україні з радянських часів глухих дiтей часто хочуть навчити говорити замiсть того, щоб навчити користуватися жестовою мовою. Колись глухим дiтям зав’язували руки або змушували сидіти на руках, били по руках за спроби спілкуватися жестами під час шкільних занять [16]. Тепер жорстокiсть не проявляється, але наслiдки від примусу глухих дітей лише до усного спілкування не менш трагiчнi. Mи твердо знаємо, що вiкно природнього засвоєння мови маленьке і вже до восьми рокiв зачинається [3]. Також знаємо, що для глухих дiтей жестова мова дiє на мозок, так як й iншi природнi словесні мови, тобто пiдтримує розвиток мозку, не тiльки в мовному аспекті, а розвиває мислення загалом [3;9;10;35]. Не дати глухiй дитинi можливостi вчити рiдну природну мову з самого початку – це ризик зменшити майбутнi життєвi можливостi. Але для чуючих батькiв, особливо для тих, якi не живуть у великих мiстах, ресурсiв вивчити жестову мову критично бракує, тому їхнi дiти приходять до школи без мови та сильно відстають у розвитку від глухих однолітків, які росли у жестовому мовному оточенні [28;30;31].

На даний час ситуація хоч і поволі, але змінюється. Надання можливості глухим і слабкочуючим дітям і молоді унормовано вивчати жестову мову продиктовано 23ою статтею Закону “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” [6], а також сьомою статтею Закону «Про освіту» [2], в яких одним з першочергових завдань визначено активне вивчення національної жестової мови глухих і запровадження її у навчальний процес спеціальних шкіл для глухих дітей. Академік В. Засенко, директор Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук, передбачив, що «унормоване вивчення жестової мови та її використання в умовах спеціальних шкіл-інтернатів позначиться найближчим часом як на якості підготовки нечуючих випускників, так і процесі їхнього подальшого навчання, в тому числі і в умовах ВУЗу» [7:223].

Але в реальностi забезпечити умови для навчання жестовою мовою або для вивчення української жестової мови в школах та ВНЗ – непроста рiч. Тут бачимо надслiдки багатьох рокiв оралiзму, адже дуже мало педагогів мають глибокі знання і навички з УЖМ, та ще менше вчителiв, які самi глухi або походять з глухих родин, і тому володіють жестовою мовою на рівні носіїв мови.

Глухим важко поступити у ВНЗ, бо процедура ЗНО не адаптована під лінгвістичні потреби глухих. Вчителi, адміністратори ВНЗ та глухі випускники добре розумiють іншу проблему. Багато глухих випускникiв шкiл не готовi до навчання у вищій школі через брак достатнього рівня знань, спричинений традиційним усним підходом у навчанні у школі, і тому шукають вирiшення вступу найлегшим шляхом – туди, де є підтримка перекладачів жестової мови, а це рівень професійно-технічної освіти. Є декiлька прикладiв намагання розірвати це замкнуте коло. Наприклад, Лабораторiя жестової мови вже понад десять рокiв намагається покращити рiвень знання перекладачiв і викладачів жестової мови. Працівники розробили та надрукувала якiснi жестівники та iншi матерiали для батькiв та вчителiв. Декільком ВНЗ спеціальним наказом Міністерства освіти і науки України виділено додаткове фінансування на бюджетні місця для глухих і слабкочуючих студентів, яким передбачено оплату сурдоперекладачів [12]. Але цього катастрофічно мало, якщо порівнювати ситуацію із США.

*Глухi в aмериканськiй системi oсвiти*

На протязі останніх п'тдесяти років у США втілено в життя наступні моделі навчання глухих та слабкочуючих дітей та молоді у системі середньої освіти: (1) навчання глухих в окремих спецiалiзованих закладах включаючи школи-інтернати та денні школи; (2) навчання частини школярів поодинці або малими групами у загальноосвітніх школах з пiдтримкою особистого перекладача жестової мови; (3) промiжний варiант: групи глухих учнiв, які навчаються в загальноосвітніх школах, вивчають деякі предмети жестовою мовою з допомогою глухого вчителя або глухі учні із школи глухих вивчають деякі предмети в сусідніх «чуючих» школах [31].

На протязі тривалого часу методика оралiзму та недостатнiсть академiчної пiдтримки часто спричиняли відставання глухих дітей у навчанні від чуючих однолітків, особливо у читаннi. Останнім часом рiзниця в академічній успiшностi мiж чуючими та глухими учнями поступово зменшується.

Страх, що глухі діти не будуть ніколи розмовляти, якщо їх не піддавати виключно впливу словесної мови (мовлення) під час раннього критичного періоду, проріс глибокими коренями у свідомості чуючих батьків, які мають глухих дітей [25;27]. Визначний американський науковень Марк Маршарк аргументовано і доступною мовою розвіяв сумніви батьків, а для спеціалістів навів дані багатьох досліджень, які заперечують будь-який негативний вплив АЖМ на здатність чи бажання дітей до засвоєння словесної мови [8;25].

Система навчання глухих в середній школі дає добрі результати. У США 25,000 глухих вчаться в сотнях американських ВНЗ, здобуваючи усi можливi варiанти дипломiв, починаючи вiд неповної вищої освiти i закiнчуючи ступенем доктора Ph.D.. Статистика вказує, що ця цифра є постійною на протязі останнього десятиліття [22]. Студенти отримують найрiзноманiтнiшi спецiальностi: програмування, природничi науки, iсторiя, право, лiтература, медицина, педагогiка тощо. Рочестерський технологічгий університет є найвідомішим і найпрестижнішим технічним закладом США, де навчаються також і1300 глухих студентів на бакалавраті і 700 на магістерських і докторських програмах, а Галадетський університет у є унікальним навчальним закладом, де абсолютна більшість студентів і викладачів тут глухі і слабкочуючі [22].

Американський закон вимагає вiд унiверситетiв та коледжiв забезпечити всi необхiднi умови для студентiв з особливими потребами. Для глухих студентiв цi умови включають перекладачiв, титрування фiльмiв та всіх занять, конспектування лекцiй тощо. Звичайно, реальнi умови не завжди iдеальні, але на цих прикладах пристосувань в організації навчального процесу ми бачимо, що в принципi, всi професiйнi шляхи для глухих вiдкритi, якщо iнклюзiя працює.

*Моделi iнклюзiї*

Тепер багато дискутують про iнклюзiю та змiни в системi освiти України, а менше говорять про те, що хочуть і можуть діти, для яких будують цю iнклюзiю.

Iнклюзiя – слово багатозначне. Існує думка, що це просто означає влючити людей з особливими потребами. Але в дiйсностi iнклюзiя означає створення умов, щоб всi могли приймати участь в академiчному та суспiльному життi. Це процес збiльшення ступеня участi всiх громадян в соцiумi [26]. Але часто, коли говорять про інклюзію, то виказують погляди і аргументи з перспективи бiльшостi-на перший план виходить прагнення забепечити рівність у доступі до освіти, ігноруючи питання якості освіти та результату. Коли уважно і конкретно розглядати iдею iнклюзiї, то видно, що важливою є не лише iдея «рівності і доступностi», а також iдея орiєнтацiї дiї або дiяльностi. Ось кілька можливих типових ситуацій стосовно глухих в українському контексті, які спостерігали автори:

* Клас, де глухi учні сидять окремо від чуючих однолітків у класній кімнаті з перекладачем жестової мови, який знаходиться перед ними; викладач задає питання, а чуючi студенти вiдповiдають, не піднімаючи руки, а просто встаючи. Тут видно, що в цьому класі орiєнтацiя на чуючих студентiв, бо доки перекладач не перекладе питання, глухi студенти не можуть вiдповiдати, а затримка для перекладу не передбачена;
* Змiшаний клас, де бiльшiсть глухих учнів, але чуючi діти не сидять окремо, а перекладач стоїть поряд із вчителем. Тут орiєнтацiя на глухих студентiв, але всі –і глухі, і чуючі беруть участь в роботі класу;
* Заняття або виховний захід, де чуючі студенти декламують вірші або розповідають прозу. Текст показують проектором на екрані, але його погано видно, бо його затуляють собою виступаючі. Бачимо бажання і спробу включити глухих слухачів і забезпечити текстовий супровід виступів, проте глухим це було недоступно, бо шрифт був замалим та його затуляли виступаючі;
* Вистави у будинку культури УТОГ (клубі), де хтось «за кадром» читає сценарiй, але актори користуються лише жестами. В цій достатньо старій і відомій моделi «iнклюзiя» означає зробити захід доступним для чуючих;
* Зустрiч в клубi для глухих та слабкочуючих, де всi розмовляють жестовою мовою. Тут приклад «Deaf space» (Простір для глухих), орiєнтовано та доступно лише тим, хто володiє жестовою мовою;
* Театралізована інсталяція «Світ глухих», яка практикується в літніх таборах Українсько-канадського альянсу для глухих. В цій інсталяції створюється «міні держава» з усіма структурами, бізнесами і закладами, як от: банк і власні гроші, поліція, школа, перукарня, лікарня, кафе, магазин тощо. Глухі школярі і дорослі є основними організаторами дійства, до участі в якому в якості учасників і споживачів послуг запрошують батьків, працівників школи, інших глухих і чуючих дітей, мешканців мікрорайону. Керуючись ідеями Вільяма Стокі [37], основоположника теорії лінгвістичної рівності жестових мов із словесними, основною метою організатори вважають ознайомлення чуючих людей із культурою та укладом життя глухої громади, труднощами у спілкуванні між глухими і чуючими через мовний бар’єр та заохочення чуючих людей до вивчення жестової мови, що допоможе включенню глухих в чуюче середовище.

Варто розширити дискусію про поле застосування принципів інклюзії глухих в чуючому середовищі: в закладах культури, громадського харчування та спорту, в професійній сфері за місцем праці. Треба культивувати орiєнтацiю на розумiння один одного. Коли ми намагаємося благі наміри про включення людей з особливими потребами втілювати лише через наше розуміння, не запитуючи і не обговорюючи з тими, кого ми хочемо «інклюзувати», це не буде інклюзія. Ми повинні прагнути до інклюзіїї через розуміння потреб, а не приведення «до норми».

**Висновки.** Світовий досвід свідчить, що в дискусіях про інклюзію і практичних діях по її впровадженню важливо враховувати особливості категорії дітей «глухі і слабкочуючі діти» через те, що у глухих є своя власна *рідна* жестова мова, своя культура і особлива культура спілкування, своя історія та моделі поведінки, якi треба розумiти та включати в планування навчально-виховного процессу.

Процес впровадження iнклюзiї глухих та слабкочуючих дітей в загальноосвітнє чуюче середовище в українському суспiльствi тiльки починається. Надзвичайно важливо розуміти специфічність потреб глухих, а відтак специфічність процесу інклюзії. Зрозумілo, що цей процес складний, ресурсiв недостатньо, бракує власного практичного досвiду, але варто пiдкреслити, що iнклюзiя – дуже важлива і з часом дає чудовi результати для всiх. Суспiльство отримує потрiбних висококвалiфiкованих професiоналiв, а глухi отримують самореалiзацiю, віру у власні сили та самостiйнiсть в подальшому житті.

**Бібліографія**

**1. Відділ** навчання жестової мови ІСП НАПНУ. Збірник наукових праць [Електронний ресурс] / відділ навчання жестової мови ІСП НАПНУ // Жестова мова та сучасність. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: <http://ispukr.org.ua/?page_id=621#.WusAoE0Um6A>**; 2. Відомост**і Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, «Закон про освіту» ст.380; **3. Выготский** **Л. С.** Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504; **4. Генеральна** асамблея ООН. «Загальна декларація прав людини» [Електронний ресурс] / Генеральна асамблея ООН // Публікації ООН в Україні. – 1948. – Режим доступу до ресурсу:<http://naiu.org.ua/nichogo-dlya-nas-bez-nas-posibnyk-z-inklyuzyvnogo-pryjnyattya-rishen-dlya-derzhavnyh-organiv/>; **5. Дженіфер** **Дікінсон.** Особисті спостереження в Україні; **6. Закон** "Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page2>; **7. Засенко В.М.** Білінгвістичний метод-неодмінна умова навчання нечуючих. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць – ІСП НАПНУ, 2009. -№1. –С. 219-223; **8. Кобель І. Г.** Навчання глухих та інклюзія: мовний виклик. Україна та міжнародний досвід / І. Г. Кобель, М. Т. Кобель. // Науковий збірник «Жестова мова та сучасність». – 2010. – №5. – С. 28–46.; **9. Кульбіда С. В.** Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови / Світлана Dікторівна Кульбіда. // Науковий збірник "Жестова мова та сучасність". – 2008. – №3. – С. 65–78; **10. Кульбіда** **С. В.** Українська жестова мова як природні знакова система / Світлана Вікторівна Кульбіда. // Жестова мова й сучасність. – 2008. – №3. – С. 52–56; **11. Міжнародний** жест [Електронний ресурс] // Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82>; **12. Наказ** Міністерство освіти і науки "Про організацію прийому і навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)" [Електронний ресурс] / Мінастерство освіти // Міністерство освіти. – 2006. – Режим доступу до ресурсу:). <https://mon.gov.ua/ua/>.; **13. Національна** асоціація людей з інвалідністю України «Нічого для нас без нас» Посібник з інклюзивного прийняття рішень для державних органів [Електронний ресурс] / Національна асоціація людей з інвалідністю України // British Council. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://naiu.org.ua/nichogo-dlya-nas-bez-nas-posibnyk-z-inklyuzyvnogo-pryjnyattya-rishen-dlya-derzhavnyh-organiv/>; **14. ООН.** Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. – 1993. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306>; **15. Саламанкская** декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7.07 1994 г. - К., 2000. – 21; **16. Ярмаченко** **М.Д.** Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975; **17. “A New Era**: Deaf Participation and Collaboration” [Електронний ресурс] // ICED: International Congress on Deaf Education. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2010/ICED-StatementofPrinciple.pdf>.; **18. Access to** postsecondary education through sign language interpreting / M.Marschark, P. Sapere, C. Conveltino, R. Seewagen. // Journal of Deaf Studies and Dea Education. – 2005. – №1. – С. 38–50; **19. Antia S.O.** The гоlе of interpreters іn inclusive classrooms / Antia S.O., Кreimeyeг, К.Н.. // . Аmегісап Annals of the Oeaf. – 2001. – №146. – С. 355–365.; **20. Baynton C. D.** Savages and Deaf-Mutes": Evolutionary Theory and the Campaign Against Sign Languagein the Nineteenth Century. / C. Douglas Baynton // Deaf History unveiled-Interpretation from the New Scholarship / C. Douglas Baynton. – Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993. – (Gallaudet University); **22. Bornstein H.** Signed English: A Manual Approach to English Language development / Harry Bornstein. // Journal of Speech and Hearing Disorders. – 1974. – №39. – С. 340–343; **23. Gulati B.** International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level –a short review / Beata Gulati. // STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY. – 2015. – №15. – С. 49–56.; **24. Jokinen M. J**. Views of the World Federation of the Deaf (WFD) on Inclusive Education / Jokinen. – Maastricht: ICED 2005. – (Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf).; **25. Jones** B. E. Characteristics and practices of sign language interpreters in Inclusive Education Programs / B. E. Jones, G. M. Clark, D. F. Soltz. // Exceptional Children. – 1997. – №63. – С. 257–268; **26. John** Vickrey Van Cleve/Editor. Deaf History unveiled-Interpretation from the New Schoдarship / John Vickrey Van Cleve/Editor., 1993. – 316 с. – (Gallaudet University); **27. Inclusion** works! [Електронний ресурс] / X.Bui, C. QuirK, S. Almazan, M. Valenti // Maryland Coalition for Inclusive Education.. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: . <http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf>; **28. Kluwin** T. N. Рагеntal characteristics and educational program employment / T. N. Kluwin, C. A. Corbett. // American annals of the Deaf. – 1998. – №164. – С. 52–57; **29. Kobel I. H.** Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine: Socio-psychological and educational challenges faced by parents raising deaf and hard-of-hearing children / Ihor Kobel. – Germany: Lambert Academic Publishing, 2014. – 232 с.; **30. Kobel I. H.** An Ecological Approach to Spirituality and Mental Health Among Deaf and Hard of Hearing People / I. H. Kobel, D. A. Barcley, E. A. Dombo. // Кам'янець-Подільський: Медобори. – 2012. – С. 296–311; **31. Kobel I. H.** Raising a Deaf Child in Ukraine: An Ecological Socio-Educational Parental Survey / I. H. Kobel, D. A. Barcley. // НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2013. – №23. – С. 310–315; **32. Marschark M.** Raising and Educating a Deaf Child / Marschark. – New York: Oxford University Press, 2007. – 267 с.; **33. Marschark M.** Language Development in Children Who Are Deaf: [Електронний ресурс] / Mark Marschark // National Association of State Directors of Special Education (NASDSE), ERIC ED 458-569. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/157_6562b22b-8934-4062-a42b-e46400be157c.PDF>; **34. Mashie S. N.** Educating deaf child bilingually / Mashie. – Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995. – 262 с.; **35. Richard Riesert**. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on theRights of Persons with DisabilitiesImplementing inclusive education [Електронний ресурс] / Richard Riesert // alth Secretariat, London. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.globaldisabilityrightsnow.org/sites/default/files/related>; **36. Schools** and Programs for Deaf and Hard of Hearing Students in the U.S. [Електронний ресурс] // Laurent National Deaf Education center – Режим доступу до ресурсу: <http://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/national-resources-and-directories/schools-and-programs.html>; **37. Second** International Congress on Education of the Deaf [Електронний ресурс] // Wikipedia. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://en.wikipedia.org/wiki/Second_International_Congress_on_Education_of_the_Deaf>.; **38. Stokey** W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf / Stokey. – Buffalo: Buffalo University Press, 1960. – 78 с.

**Авторський внесок:**

Кобель І. – 50%, Дікінсон Д. – 50%.

1. © Кобель І.Г., Dickinson J. [↑](#footnote-ref-1)