

## ШКІЛЬНА ОСВІТА ГЛУХИХ – ВИКЛИК ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ

Замша А. В., Федоренко О. Ф.

### ВСТУП

Широке впровадження інклюзивної філософії в освітню політику різних країн ґрунтується на пошуку ефективних підходів і технологій для реалізації права на освіту дітей найуразливіших категорій, серед яких особливе місце посідають діти з обмеженнями функціонування. Саме через гуманістичну спрямованість для реалізації громадянських прав дітей з обмеженнями функціонування інклюзивна філософія освіти як політичний імператив має потужну групу прибічників і лобістів.

Однак, на противагу одностайній підтримці суспільством концептуально-політичного аспекту впровадження інклюзивної філософії в освіту, практико-технологічний аспект цього питання є контраверсійним.

Проблемне поле практики інклюзивного навчання полягає у пошуку дієвих технологічних вирішень двох ключових проблем. Перша проблема інклюзивної практики – це *забезпечення академічної інтеграції дітей з обмеженнями функціонування*. Відповідно, вирішення цієї проблеми передбачає розроблення таких технологій і стратегій навчання, які б забезпечили опанування дітьми з обмеженнями функціонування змістом освіти відповідно до державних стандартів (за виключенням дітей з порушеннями інтелектуального розвитку), тобто на рівні виконання вимог, що висуваються до дітей з типовим розвитком. Друга проблема інклюзивної практики конкретизується в *забезпеченні соціальної інтеграції дітей з обмеженнями функціонування* в широке суспільство. Це завдання інклюзивної практики традиційно вважається основним, адже формулювання основних положень інклюзивної філософії освіти відбувалося з огляду на вирішення проблем, що виникають під час спеціального навчання дитини з обмеженнями функціонування в сегрегованих закладах освіти. Йдеться про труднощі соціальної адаптації випускників таких

закладів до широкого соціального оточення, що зумовлено дефіцитом у них соціального досвіду, обмеженим репертуаром соціальних ролей тощо. Соціальна спрямованість інклюзивної філософії освіти також зумовлена й тим, що через віддаленість спеціальних закладів освіти від місця проживання родини порушувалися дитячо-батьківські взаємини, що негативно впливало на становлення особистості з обмеженнями функціонування, соціально-психологічний клімат родини, якість життя членів сім'ї. Відтак до вимог щодо *академічних досягнень* здобувача освіти при інклюзивному навчанні додаються і вимоги щодо його *соціальних досягнень*.

Забезпечення як академічних, так і соціальних досягнень в освітньому процесі незалежно від виду навчання ґрунтується на основному психосоціальному механізмі – комунікації. Саме комунікація є основним механізмом, що закладено в основу освіти як передачі наступному поколінню досвіду, накопиченого суспільством. Комунікація не лише детермінує учіння учня, тобто опанування ним інформацією, знаннями, розумінням, ставленнями, цінностями, вміннями, компетентностями як змістом освіти, а й зумовлює його взаємодію з оточуючими, що є основою для опанування ним соціально прийнятними формами поведінки<sup>1</sup>. Тож ядро практики інклюзивного навчання полягає в забезпеченні ефективної комунікації учня з обмеженнями функціонування з усіма учасниками освітнього середовища як наріжного каменя освітнього процесу.

Утім, технологічно забезпечити якість процесу комунікації в інклюзивному навчанні досить складно. При цьому серед дітей з обмеженнями функціонування існує одна категорія учнів, для якої налагодження процесу комунікації як основи освітнього процесу є надскладним організаційно-технологічним викликом. Йдеться про інклюзивне навчання глухих учнів. Адже лише ця категорія школярів з обмеженнями функціонування належить до категорії з подвійною ідентифікацією<sup>2</sup>. З одного боку, як група учнів з обмеженнями функціонування, а з іншого – як представники

---

<sup>1</sup> International Standard Classification of Education. UNESCO. URL : <https://web.archive.org/web/20130124032233/http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

<sup>2</sup> Paul P.V. Inclusion: The Need for Philosophical Inquiry in a Larger Context. *American Annals of the Deaf*. 2020. Vol. 165(1). P.1-5. doi:10.1353/aad.2020.0007.

соціокультурної меншини, яка має одну з ключових ознак – комунікацію засобами національних жестових мов.

## **1. Генезис концептуально-технологічних засад інклюзивного навчання глухих учнів**

У практиці спільного навчання дітей з та без обмежень функціонування традиційно виокремлюється декілька еволюційних етапів становлення філософії спільного навчання: мейнстрімінг, інтегроване та власне інклюзивне навчання.

Передумовою виникнення філософії спільного навчання стало те, що діти з обмеженнями функціонування в XIX–XX ст.ст. переважно здобували освіти в сегрегованих закладах, на які фактично покладалася відповідальність сформувати у таких дітей життєво важливі знання та вміння. Однак після випуску з таких закладів діти виявлялися неготовими до життя в суспільстві, не могли ефективно самостійно адаптуватися до умов оточення та реалізувати себе.

Перші спроби започаткування спільного навчання отримали назву *мейнстрімінг* і припадають на кінець 70-х рр. XX ст. Мейнстрімінг передбачав зарахування дітей з обмеженнями функціонування в один клас разом з однолітками з типовим розвитком. Дитина з обмеженнями функціонування мала опанувати освітньою програмою без жодних адаптацій та підтримки, що ставало для неї непосильним завданням. При цьому темпи опанування і обсяг навчальної програми були для всіх учнів однаковими. Відтак діти з обмеженнями функціонування фактично фізично перебували в класі разом з дітьми з типовим розвитком, а не навчалася, тим паче не навчалися у співпраці з однолітками.

Неефективність мейнстрімінгу, на яку вказували педагогічна і батьківська спільноти, зумовили розроблення інтегрованого підходу до навчання в 80-х рр. XX ст. При *інтегрованому навчанні* дітям з обмеженнями функціонування надавалась та ж підтримка і адаптації, що передбачено в межах нормативних актів зі спеціального навчання, які на той час були заточені на дотримання принципу «нормалізації» дитини з обмеженнями функціонування. Тобто впливи на дитину зосереджувалися на тому, аби зробити дитину такою, як усі, «нормальною», тобто адаптувати дитину до навчання разом з дітьми без обмежень функціонування і тоді вони зможуть успішно навчатися разом. Зокрема, щодо глухих передбачалося, що сурдопедагог і логопед на індивідуальних

заняттях займалися розвитком усного мовлення, формування вимови і здатності читати з губ для того, щоб дитина в подальшому могла усно спілкуватися з чуючими учнями та вчителями. При цьому в межах класу асистент працював з дитиною на уроці, використовуючи наочність і демонстрацію способів виконання завдань за аналогією. Із додаткових засобів для підтримки комунікації використовувалися дактиль, придумані жести, міміка, пантоміміка тощо. Очевидно, що за цих умов асистент фактично ставав єдиним партнером глухої дитини по взаємодії в класі, хоч і якість такої взаємодії залишала бажати кращого. А досягнення мети «зробити» з глухої дитини чуучу залишалася ілюзорною і недосяжною. Аналогічні проблеми спостерігалися і в інших категорій дітей з обмеженнями функціонування, які де-факто не взаємодіяли чи взаємодіяли мало з іншими учнями та вчителем класу. Тип підтримки та адаптацій не відповідав потребам спільного навчання. Внаслідок цього справжньої соціальної інтеграції не відбувалося, тобто не було власне спільного навчання. Цей етап часто називають «ілюзією інклюзії», тобто дитина з обмеженнями функціонування перебувала в статусі «відвідувача», а не повноцінного учасника шкільного колективу.

Цей етап становлення філософії спільного навчання потужно вдарив по системі закладів із спеціальним навчанням. В окремих державах в кінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. закрилися спеціальні заклади для частини категорій дітей з обмеженнями функціонування. Ця доля спіткала і спеціальні школи для глухих дітей в цілій низці країн. Зокрема, спеціальні школи для глухих зникли в Австралії, значно зменшилася їх кількість в Канаді, Великобританії та інших країнах.

Цей етап становлення інклюзивної філософії в освіті нині розглядається як етап «соціального насилля» над глухими як соціокультурною меншиною. Інклюзія як конгрегація для глухих розглядається як соціальне насилля через: а) штучний *розрив між поколіннями глухих*, зв'язок між якими є шляхом передачі досвіду, знань, цінностей, ставлень, розумінь як бути глухим, тобто ідентифікувати себе не як особу з інвалідністю, а як представника соціокультурної меншини, та освоєння форм поведінки глухих для того, щоб бути прийнятими у світі чуючих – таким чином *втрачається ідентичність* глухих, адже ті, хто ніколи не був глухим і не знає, що це таке, приймають рішення щодо освіти глухих, відкидаючи життєвий досвід, набутий поколіннями глухих

як непотрібний; б) мовну депривацію, нівелювання ролі національних жестових мов як повноцінних засобів комунікації глухих, що засновані на збережених можливостях, через помилковий стереотип сприймання жестових мов як негативних чинників при опануванні глухими дітьми словесною мовою, при цьому створюється *загроза в розвитку, поширенні та збереженні національних жестових мов*; в) трактування глухих з позиції медичного, а не соціального погляду на глухоту, тобто *освіта глухих зорієнтовується на медичний погляд на інвалідність*, а не на навчання глухих як представників меншини, увага зосереджується на технологіях слухопротезування, усному мовленні, читанні з губ і т.ін., а не на соціокультурний підхід до навчання, у якому важлива роль відводиться глухим вчителям як моделям для мовного розвитку, соціокультурної ідентифікації<sup>3</sup>. Таке соціальне насилля в освіті глухих трактується як соціальний і мовний тиск на глуху дитину, що зумовлений страхом чуючих культури глухих<sup>4</sup>.

У цьому контексті, на відміну від інших категорій дітей з обмеженнями функціонування, спеціальні школи для глухих розглядаються як складова частина екосистеми глухих, оскільки саме в спеціальних школах глухі концентруються і спілкуються між собою. Навіть за часи, коли спеціальні школи не передбачали в своїх освітніх програмах ані окремого предмету «Жестова мова і культура глухих», ані двомовного жестово-словесного навчання, глухі учні на перервах спілкувалися між собою, опановували один від одного жестовою мовою, старші спілкувалися з молодшими, навіть за відсутності дорослих глухих, діти з родин глухих були медіаторами для передачі досвіду спільноти глухих молодшому поколінню.

Варто зауважити, що в кількох країнах (США, Швеція, Нова Зеландія та ін.) з потужними бімодально-білінгвальними програмами спеціальні школи не були закриті, оскільки такі заклади пропонували своїм учням не окремі послуги аби наблизити глухих учнів до чуючих як еталонів, а повноцінне жестово-словесне комунікативне освітнє середовище. Збереженню спеціальних для глухих сприяли і активна позиція як національних спільнот глухих, так і Всесвітньої федерації глухих, бо риторика цих організацій

---

<sup>3</sup> Snoddon K. The Social and Epistemological Violence of Inclusive Education for Deaf Learners. Canadian Journal of Disability Studies. 2020. № 9. P. 185–213.

<sup>4</sup> Fernandes J. K., Shultz Myers S. Inclusive Deaf Studies: Barriers and Pathways. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2010. Vol.15(1) P. 17–29.

суперечила позиціям інших організацій, що опікувалися питаннями освіти дітей інших категорій. Риторика національних та міжнародної спільнот глухих наголошувала на подвійному соціальному статусі глухих учнів в освіті як осіб з інвалідністю (тобто тих, хто потребує додаткової підтримки) та представника соціокультурної меншини з дієвими засобами компенсації обмеження у функціонуванні та забезпеченні соціальної інтеграції при цьому як у спільноту чуючих, так і глухих.

90-ті рр. XX ст. відзначилися новою віхою поглядів на навчання у співпраці. Основними положеннями інклюзивної філософії в освіті стали трактування інвалідності як прояву різноманіття, основоположність принципу навчання у співпраці дітей з та без обмежень функціонування, положення про пристосування освітнього середовища до потреб дітей з обмеженнями функціонування, функціональний підхід в організації освітнього середовища, орієнтованість навчання і послуг додаткової підтримки на компенсації і абілітацію, щоб забезпечити повноцінну участь і активність дитини в найрізноманітніших сферах життя. Загалом інклюзія як залучення дітей з обмеженнями функціонування в загальноосвітній контекст передбачає їх навчання в тих школах, які б вони відвідували, не маючи порушень розвитку, у звичайних класах, що відповідають їх віку, в класах, де послуги й підтримка надається не лише дитині з обмеженнями функціонування, а й іншим дітям і вчителів також, в класах, в яких дитина з обмеженнями функціонування є не відвідувачем, а повноцінним членом і учасником життєдіяльності шкільної спільноти<sup>5</sup>. При цьому при інклюзії освітнє середовище має бути адаптоване до особливостей функціонування дитини, її обмежень та можливостей. Інклюзивне освітнє середовище передбачає усунення усіх бар'єрів в освітньому процесі, що виникають через невідповідність обмежень функціонування дитини та умов освітнього середовища.

Означені позиції було викладено в 1994 р. в рамковій Саламанській декларації щодо впровадження інклюзивної філософії в освіту країн учасниць ООН. Цікаво, що саме через окрему позицію спільноти глухих, що лобіювала Всесвітня федерація глухих лише глухі учні, були виокремлені в окрему категорію в питаннях інклюзії. Йдеться про пункт 21 декларації, де зазначено,

---

<sup>5</sup> Snow K. *Mainstreaming, Integration, Inclusion. Is There a Difference? Revolutionary Common Sense.* 2008. [www.disabilityisnatural.com](http://www.disabilityisnatural.com).

що зважаючи на своєрідність *комунікативних потреб* глухих, для них ймовірно спеціальне навчання (спеціальні класи чи школи) є більш прийнятним. В документах також було вказано на те, в чому полягає специфіка комунікативних потреб глухих учнів – комунікація засобами національних жестових мов<sup>6</sup>. Таким чином, йдеться про бімодально-білінгвальний підхід до організації комунікативного аспекту освітнього середовища та процесу.

Втім, незважаючи на окрему позицію ЮНЕСКО щодо впровадження інклюзивного навчання в освіту глухих, в багатьох країнах впродовж останніх майже трьох десятиліть інклюзивне навчання глухих розглядається з тих же позицій, що й стосовно інших категорій дітей з обмеженнями функціонування. Абсолютно ігноруючи комунікативні потреби глухих учнів, ототожнюючи їх з сенсорними чи мовленнєвими потребами, що забезпечують комунікацію у чуючих.

Як наслідок такої «інклюзії» на папері чи імітації інклюзії, глухі учні, які навчаються спільно з чуючими однолітками, традиційно демонструють значно нижчі як академічні досягнення (особливо з мовних предметів) порівняно з чуючими однокласниками, так і нижчі соціальні досягнення через їх фактичну соціальну ізоляцію в інклюзивному класі, що виявляється у їх пасивності, сором'язливості, глухі учні не схильні брати участь у спонтанній комунікації з однолітками, які чують, а якщо взаємодія і відбувається, то без застосування мовних засобів, такі діти намагаються наслідувати поведінку чуючих за формою, а не за змістом (імітація «нормальності»), вони залишаються осторонь дискусій в класі і групових форм роботи, глухі формують свою соціальну ідентичність порівнюючи себе з чуючими однолітками, щодо яких бачать свої обмеження в користуванні тими засобами спілкування і взаємодії, якими користуються чуючі<sup>7</sup>. Таким чином, фактично йдеться не про власне інклюзивне навчання, а про застарілу практику інтегрованого навчання з відповідними наслідками для глухих учнів.

---

<sup>6</sup> UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. URL : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>.

<sup>7</sup> Kermit, P.S. (2019). Passing for recognition: Deaf children's moral struggles languaging in inclusive education. *Deafness and Education International*, 21(2-3), 116-132. URL : <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>.

Спробою вирішення проблем з низькими академічними досягненнями стала модель так званої «м'якої» інклюзії, яка передбачає змішане спеціально-інклюзивне або парціально-інклюзивне навчання глухих дітей. Частину академічного часу глухі діти навчаються в спеціальному класі чи школі, а інший проміжок часу під час вивчення навальних дисциплін, що не несуть значного академічного навантаження (малювання, фізична культура, праця тощо), глухі діти навчаються в класі разом з чуучими. В інклюзивному класі викладання відбувається спільне вчителя класу та вчителя школи для глухих чи спеціального класу, де навчається глуха дитина<sup>8</sup>. Втім, ця модель не забезпечувала налагодження ефективної соціальної взаємодії між глухими і чуучими однолітками через відсутність засобу комунікації, доступного одночасно для обох категорій учнів<sup>9</sup>.

Невдалі спроби інклюзувати глухих в загальноосвітній простір в такий спосіб зумовили гостру критику з боку спільноти глухих і підкреслення важливості наскрізного забезпечення комунікативних потреб глухих учнів, що пов'язані з використанням жестової мови, при інклюзивному навчанні.

Технологія жестомовного інклюзивного навчання на основі забезпечення комунікативних потреб глухих пов'язана з моделлю перекладного навчання глухих учнів. Ця модель передбачає залучення в якості асистента з комунікації – перекладача.

Інноваційна технологія інклюзивного навчання глухих на основі забезпечення їх комунікативних потреб через впровадження бімодально-білінгвального підходу до організації інклюзивного освітнього середовища. Причому в 2018 році Всесвітня федерація глухих та Комітет з прав осіб з інвалідністю суголосно означили саме цю технологію як власне інклюзивне навчання глухих дітей<sup>10</sup>. Серед ключових положень бімодально-білінгвального інклюзивного

---

<sup>8</sup> Murray, J. J., Snoddon, K., De Meulder, M., & Underwood, K. (2018): Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. URL : <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013>

<sup>9</sup> Wauters L.N., Knoors H. Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2008. Vol.13(1). P. 21–36.

<sup>10</sup> WFD Position Paper on Inclusive Education. Approved by WFD Board on 10 May 2018. URL : <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>.



навчання глухих учнів такі: введення національної жестової мови в освітню програму класу для її вивчення чуючими і глухими учнями; залучення до викладання глухих вчителів; організація жестово-словесного навчання; пріоритет опанування глухими учнями писемним мовленням та читанням при вивченні словесної мови; обов'язковість зарахування більше ніж одного глухого учня в клас; вивчення чуючими вчителями жестової мови<sup>11</sup>. Лише за дотримання цих умов можна забезпечити рівний доступ і недискримінацію глухих учнів в інклюзивному освітньому середовищі.

Нижче ми детальніше охарактеризуємо специфіку цих двох технологій.

Зважаючи на окреслені умови інклюзивного навчання, деякі країни упродовж останніх кількох років почали відмовлятися від залучення глухих учнів до спільного навчання з чуючими, адже з фінансової, кадрової та освітньої точки зору глухі учні є найбільш дорогавартісними і ресурсовитратами учнями порівняно з іншими категоріями школярів для забезпечення повноцінного інклюзивного навчання.

## **2. Перекладна модель інклюзивного навчання глухих**

Перекладна модель інклюзивного навчання глухих учнів передбачає залучення як асистента для підтримки комунікації жестового транслітератора чи перекладача жестової мови, які розглядаються як своєрідний засіб компенсації для доступу глухого учня до чуючого освітнього середовища.

При перекладній моделі інклюзивного навчання часто домінує низка помилкових стереотипів. Перший пов'язаний з тим, що асистенти з комунікації окрім жестової підтримки процесу комунікації, що відбувається у класі чи позаурочній активності, є і викладачами жестової мови для глухої дитини, і її педагогами, і кураторами. Другий стереотип полягає в помилковому уявленні, що присутність асистента з комунікації є єдиною адаптацією, що забезпечує повноцінну інклюзивність освітнього середовища, що відсутня потреба у внесенні певних змін у навчальну програму чи методику викладання.

---

<sup>11</sup> Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment (2018) on equality and non-discrimination. URL : [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD\\_C\\_GC\\_6\\_2018\\_ENG.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_C_GC_6_2018_ENG.pdf).

Ці помилкові уявлення про навчання через переклад фактично забезпечують ексклюзію, а не інклюзію<sup>12</sup>. Бо асистент з комунікації є єдиним учасником освітнього процесу, з ким глуха дитина може спілкуватися безпосередньо. Таким чином, якщо і зміст освіти стає для глухої дитини комунікативно доступним, однак соціальна взаємодія з чуючими учасниками освітнього процесу опосередковується асистентом з комунікації. Бо глухого учня, якому комунікативно асистують, садять за першу парту ближче до дошки, асистент сідає поруч або стоїть біля дошки. Передбачається, що асистент в жестовим мовленням подає те, що говорить вчитель та інші учні усно, і усно подає те, що говорить глухий учень. Таким чином, перекладне навчання це традиційний аудіально-оральний підхід до навчання з жестовою підтримкою.

Таким чином, така інклюзивна практика розглядає глухих учнів у ролі відвідувачів класу і сторонніх спостерігачів у власному класі за взаємодією чуючих учнів і вчителя<sup>13</sup>.

Існує дві форми *жестового асистування*: жестове транслітерування та переклад жестовою мовою.

При *жестовому транслітеруванні* йдеться про передачу усного мовлення жестовими знаками, тобто йдеться про т.зв. кальковане жестове мовлення. Структура жестового мовлення в цьому випадку повністю відповідає граматичним правилам словесної мови в її усній формі. Через те, що жести комунікація використовує в якості артикуляційного апарату руки, які є набагато більшим артикуляційним апаратом поряд з голосовими зв'язками, то транслітератор як асистент з комунікації, щоб встигнути за усним мовцем, скорочує жестову адаптацію тексту на половину, прибираючи службові слова, сполучники, прийменники, закінчення тощо<sup>14</sup>.

Досить часто під перекладом на жестову мову мається на увазі транслітерація, адже багато курсів для підготовки перекладачів зорієнтовані не на опанування слухачами національними жестовими мовами, а не засвоєння калькованого жестового мовлення.

---

<sup>12</sup> Langer, E. C. (2007). Classroom discourse and interpreted education: What is conveyed to deaf elementary school students (Doctoral dissertation).

<sup>13</sup> (Hopper, M. J. (2011). Positioned as bystanders: Deaf students experiences and perceptions of informal learning phenomenon (Doctoral dissertation). University of Rochester, Rochester New York).

<sup>14</sup> Bellugi, U., & Fisher, S. (1972) A comparison of sign language and spoken language. *Cognition*, 1 (2-3), 173-200. URL : [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90018-2).

Однак жестове транслітерування, з одного боку, унеможливорює опанування глухими дітьми словесною мовою, адже неможливо вивчити англійську чи українську мову через читання текстів українською мовою транслітерованих в латиницю. З іншого боку, декодування калькованого жестового мовлення передбачає одну важливу передумову – володіння глухим учнем словесною мовою та специфікою її усних висловлювань. Перше не відповідає одному із завдань шкільного навчання – опанування глухими дітьми словесною мовою на рівні комунікативної компетентності. Друге суперечить досвіду навчання глухих дітей, адже оволодіння ними словесною мовою є надзвичайно складним педагогічним завданням, яке досі в рамках шкільного навчання залишається невирішеним<sup>15</sup>.

Друга форма жестового асистування – це переклад усного мовлення природним жестовим мовленням, коли зміст висловлювання передається жестовим мовленням із дотриманням граматичних правил певної національної жестової мови.

Як переклад, так і транслітерація може здійснюватися у двох стилях: паралельний, який часто називають синхронним перекладом, однак за формою цей стиль перекладу є одночасним, а не синхронним, бо в одну одиницю часу перекладач перекладає те, що мовець сказав перед цим, тобто переклад де-факто відбувається асинхронно із затримкою; послідовний, коли мовець висловлює думку, зупиняється для того, щоб перекладач якомога найточніше переклав його думку. При послідовному перекладі у перекладача є можливість більш точно передати думку мовця, і саме цей різновид перекладу в освітньому процесі є більш доцільним<sup>16</sup>. Однак цей вид перекладу можливо реалізувати в юридичних чи медичних сферах діяльності, втім в умовах навчального класу шокількахвилин зупиняти вчителя, щоб перекласти глухій дитині навряд є виправданим.

Варто вказати ще на декілька проблемних питань в застосуванні перекладної моделі інклюзивного навчання.

Перша проблема пов'язана з тим, що освітніх програм для підготовки перекладачів жестової мови вкрай мало, а для

---

<sup>15</sup> McDermid, C. Educational interpreters, Deaf students and inclusive education? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 27-46. URL: <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>.

<sup>16</sup> Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford and R. I. Mayberry (Eds.) *Language Acquisition by Eye* (pp. 143-163). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

підготовки освітніх перекладачів жестової мови майже немає. Відтак досить часто в ролі асистентів з жестової комунікації часто залучаються люди некваліфіковані, з низьким рівнем мовної підготовки та перекладацької компетентності, які абсолютно не розуміють специфіки освітнього процесу. На відміну від перекладачів жестової мови в інших сферах, коли перекладачів готують до роботи з дорослими глухими, освітні перекладачі мають враховувати в своїй роботі мовно-мовленнєвий розвиток глухих дітей. Ще одним важливим аспектом роботи освітніх перекладачів є необхідність володіння ними термінологією та основами навчальних дисциплін. Перекладачі часто не розуміють завдань певних видів навчальних завдань чи діяльності, або не володіють специфічними техніками жестового асистування для таких видів завдань, як переказ чи диктант.

Другою важливою проблемою впровадження перекладної моделі в освітній процес, що знижує результативність інклюзивного навчання, є відсутність підготовки вчителів класів до співпраці з асистентом з комунікації через нерозуміння специфіки перекладного навчання. Зокрема, опанування ними візуальним, а не аудіальним підходом до викладання, адже одночасно глуха дитина в полі зору може тримати лише один візуальний об'єкт (або дивитися на асистента, або гортати підручник, або виконувати завдання в зошиті). Вчитель має опанувати такими вміннями, як: не говорити одночасно з тим, як пише на дошці; не говорити тоді, коли діти працюють з підручником чи в зошиті тощо; організувати класне приміщення для безперешкодного візуального доступу до всього класу для глухої дитини.

Третя проблема полягає у відсутності налагодження ефективної співпраці між вчителем класу та асистентом з жестової комунікації. Основна увага має бути відведена підготовчій роботі. Тексти, матеріали, опорні конспекти, роздатковий матеріал, відеозаписи і т.п., що буде демонструватися чи озвучуватися на уроці, має бути заздалегідь надано перекладачу для опрацювання, після якого має відбуватися уточнююча робота перекладача і вчителя, для визначення мети вчителя (наприклад, зосередитись на мовній формі або змісті тексту) для формулювання найкращого з можливих варіантів перекладу, щоб задовольнити потреби глухого учня, враховуючи його мовно-мовленнєвий рівень і специфіку розвитку<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Byrnes L.J., Sigafoos J., Rickards FW., Brown P.M. Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Government Schools in New South Wales,

Перекладна модель інклюзивного навчання глухих є запозиченою з професійного навчання у вищій школі, однак вона не є ефективною для дошкільця і шкільного навчання, оскільки в цей час відбувається активне становлення особистості, що опосередковується соціальною взаємодією дитини з оточенням і її входженням в соціум<sup>18</sup>. Перекладна модель дає можливість забезпечити комунікативну доступність змісту освіти для досягнення академічних результатів навчання, а не соціальних. Бо за посередництва асистента з комунікації глухі часто є спостерігачами за тим, що відбувається в класі, а їх взаємодія з іншими зазвичай відбувається без застосування мови. Перекладачі переважно перекладають те, що говорить вчитель, і рідше й гірше те, що говорять в дискусії чуючі учні. Асистент не забезпечує повний доступ до комунікації в класі, бо досить часто не перекладають те, що вважають «розмовами не по темі» уроку. Поряд із цим переклад є асинхронним для динаміки класу. Поки асистент перекладає запитання вчителя, чуючі діти вже відповідають на це запитання, відтак глухому учневі не потрібно думати над відповіддю на запитання, бо перекладач вже перекладає те, що відповідають чуючі учні. Таким чином відбувається урізання доступу глухих учнів до соціального, а часом і академічного контексту навчання в класі.

### **3. Бімодально-білінгвальна модель інклюзивного навчання глухих**

За цієї технології мають відбуватися зміни освітньої програми, за якою навчається увесь клас. До змісту освіти додається вивчення тем, які пов'язані з культурою глухих, зокрема про відомі постаті глухих і їх здобутки, про різні жестові мови, про історію спільноти глухих тощо. Друга важлива зміна освітньої програми передбачає введення національної жестової мови як навчального предмету, який вивчається як глухими, так і чуючими учнями. При цьому часто даються групові завдання, коли глухі діти набувають статусу «експертів» з жестової мови для чуючих учнів та відводиться певний час системно для спілкування всіх лише жестовою мовою.

---

Australia: Development and Implementation of a Policy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002. №7(3). P. 245–257.

<sup>18</sup> Pilonieta-Cortés L., Martínez-Lozano J.J., Vergel Ortega M. Rules for teaching to deaf students: A creative action that overpass the inclusive education: III International Meeting of Mathematical Education. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. doi:10.1088/1742-6596/1408/1/012011.

Третя важлива зміна, що пов'язана з вимогами освітньої програми стосується глухих учнів, стосовно яких вимоги щодо володіння словесною мовою обмежуються лише двома видами мовленнєвої діяльності – читанням та письмом<sup>19</sup>.

До вчителів класу за цією технологією висувуються підвищені вимоги до мовної підготовки, а саме – вони мають опанувати національною словесною мовою, щонайменше на рівні достатньому аби спілкуватися безпосередньо з глухим учнем<sup>20</sup>.

Вимоги до соціальних досягнень глухих учнів за цих умов характеризується подвійною соціальною інтеграцією учнів. Як глухі, так і чуючі учні мають соціально інтегруватися одночасно у дві соціокультурні спільноти з різними мовами – спільноту чуючих зі словесною мовою, спільноту глухих із жестовою мовою<sup>21</sup>.

При цьому аби забезпечити соціальний розвиток глухих учнів, їх ідентифікацію з представниками спільноти глухих, необхідне обов'язкове залучення в освітній процес дорослих глухих як соціокультурних і мовних моделей<sup>22</sup>. Також обов'язковою умовою спільного класу є незмішування різних категорій дітей з обмеженнями функціонування і зарахування в один клас більше, ніж одного глухого учня<sup>23</sup>.

Через значну кількість фахівців, які забезпечують бімодально-білінгвальний підхід до навчання, питання узгодження дій є основоположною проблемою. У налагодженні співпраці фахівців традиційно виокремлюють шість стадій: перша стадія – це планування співпраці, що полягає у визначенні кола фахівців, що залучені до реалізації спільної мети – інклюзивного навчання глухих учнів; друга стадія – професійний розвиток, що передбачає

---

<sup>19</sup> Kreimeyer K.H., Crooke P., Drye C., Egbert V., Klein B. 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*. 2000. № 5(2). P. 174–185.

<sup>20</sup> Stinson M.S., Antia S.D. Consideration in Education Deaf and Hard-of-hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1999. № 4(3). P. 163–175.

<sup>21</sup> Powers S. From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002. № 7(3). P. 230–243.

<sup>22</sup> Amka A., Mirnawati M. (2020) Inclusive Practices: Strengthening Character Through Social Participation of Deaf Students. *PEDAGOGIA: Jurnal Pendidikan*. № 9(2). doi: 10.21070/pedagogia.v9i2.280.

<sup>23</sup> Cawthon S.W. Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2001. № 6(3). P. 212–225.

проходження відповідно підготовки в питання, в яких фахівці не є обізнаними, формулювання спільного розуміння ролей учасників, суті співпраці, меж відповідальності кожного фахівця; третя стадія – визначення стандартів професійної співпраці, що передбачає розгляд освітньої програми та шляхів її вивчення з урахування актуального рівня розвитку і підготовленості учнів, опис очікуваних результатів і прогресу учнів, причому для усіх учнів – як глухих, так і чуючих; четверта стадія – рефлексія, коли відводиться час для запитань членів команди один одному, порівняння і узгодження стратегій поведінки і діяльності, створення спільного плану навчання, якого мають дотримуватися всі, визначення як досягнення учня в індивідуальній роботі логопеда чи сурдопедагога можна відпрацювати під час навчання у класі, яка допомога, частота і інтенсивність потрібна глухій дитині для забезпечення її прогресу; п'ята стадія – супервізія і залучення стороннього спостерігача як незалежного партнера команди, щоб виявити ті аспекти навчання, які є неефективними; шоста стадія – результат співпраці у формі академічних і соціальних досягнень учня.

Важливими умовами ефективної співпраці є: системне, змістовне і неформалізоване спілкування фахівців між собою; професійна повага один до одного; високі очікування, що висуваються до себе як фахівця та інших членів команди.

Здебільшого до кола фахівців, які забезпечують бімодально-білінгвальне інклюзивне навчання глухих учнів, належать: вчитель класу; спеціальний педагог; асистент вчителя; перекладач жестової мови.

Вчитель класу відповідає за визначення навальної програми, візуальну адаптацію матеріалів, методики викладання, процедури оцінювання академічних досягнень, використовує національну жестову мову для індивідуального спілкування з глухим учнем. Вчитель класу відповідає за роботу з іншими членами команди: зі спеціальним педагогом для того, щоб підготувати матеріал для підготовки глухих учнів до вивчення певних тем; із асистентом, для підготовки візуально орієнтованих навчальних матеріалів; з перекладачем жестової мови щодо питань підготовки до заняття<sup>24</sup>.

Спеціальний педагог в технології інклюзивного навчання розглядається як експерт з вирішення питань навчання глухих дітей. Відтак спеціальний педагог відповідає за визначення шляхів і

---

<sup>24</sup> Antia S.D. The Roles of Special Educators and Classroom Teachers in an Inclusive School. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1999. Vol. 4(3). P. 203–214.

стратегій забезпечення індивідуальних особливих освітніх потреб глухих учнів. Зокрема, щоб вони були враховані при підготовці матеріалів, стратегії викладання. Спеціальний педагог здійснює моніторинг навчання глухої дитини, а також планування і управління додатковою підтримкою, яка надається цій дитині. Також він відповідає за актуалізацію знань і ліквідацію прогалин, через які неможливо вивчити тему уроку, за введення в активний словник дитини нових слів і жестів, які потрібні для опанування навчальним змістом. Окрема увага спеціального педагога приділяється сприяння взаємодії глухої дитини з однолітками (допомагають учням при виконанні спільних завдань). В окремих випадках спеціальний педагог забезпечує переклад для вчителя класу, того що глухі діти обговорюють між собою при виконанні навчальних завдань. Також спеціальний педагог відповідає за комунікацію з батьками глухої дитини<sup>25</sup>.

Асистент вчителя допомагає підготувати візуальну форму презентації навчальних матеріалів на підготовчому етапі, а на уроці виступає в ролі нотувальника, тобто веде записи уроку, щоб надати їх глухому учневі для того, щоб вони могли повернутися до змісту уроку за конспектом.

Перекладач жестової мови за цих умов має забезпечити не лише комунікацію, а й ефективну навчальну взаємодію між глухими учнями і чуючими учнями та вчителем класу. Наприклад, якщо вчитель задає запитання класу, то перекладач має задати цілеспрямовано це ж запитання глухій дитині<sup>26</sup>.

Показниками успішності інклюзивного навчання за цієї технології є регулярна й інтенсивна взаємодія глухих і чуючих учнів, що виникає природно в умовах навчання; сприйняття вчителем класу глухих учнів як повноправних учасників колективну і навчальної діяльності класу; високі академічні досягнення обох категорій учнів; соціальна взаємоінтеграція глухих і чуючих учнів.

## **ВИСНОВКИ**

За результатами теоретичного осмислення проблеми з'ясовано генезис концептуально-технологічних трансформацій інклюзивного

---

<sup>25</sup> Wise Lindeman K., Magiera K. A Co-Teaching Model: Committed Professionals, High Expectations, and the Inclusive Classroom. *Odyssey : New Directions in Deaf Education*. 2014. Vol. 15. P. 40–45.

<sup>26</sup> Alasim K.N. Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*. 2018. Vol. 33, No. 2. P. 493–506.



навчання глухих школярів, відповідно якого виокремлюється три послідовні етапи концептуальних трансформацій ідей спільного навчання глухих і чуючих учнів.

Перший концептуальний етап (70-ті рр. ХХ ст.) – «мейнстрімінг», підтримка ідеї навчання в одному класі глухих і чуючих учнів, за однією освітньою програмою без додаткової підтримки чи адаптацій.

Другий концептуальний етап (80-ті рр. ХХ ст.) – «інтеграція», що конкретизується в уявленнях на забезпечення спільного навчання через «нормалізацію», тобто адаптацію глухої дитини до чуючого освітнього середовища. Технологічно цей етап передбачав надання додаткової підтримки та адаптацій аналогічних тим, що надаються глухим дітям в умовах спеціального навчання.

Третій етап (з 90-х рр. ХХ ст.) – «інклюзивне навчання», що полягає в прилаштуванні освітнього середовища до комунікативних потреб глухих учнів. У цьому етапі диференціюється три технологічні стадії (90-ті рр. ХХ ст.) становлення практики інклюзивного навчання глухих учнів. Перша стадія (поч. 2000-х рр.) – технологія м'якого парціального інклюзивного навчання, коли глуха дитина одночасно зараховується в два класи – один, де навчається спільно з глухими учнями, і другий, де навчається разом з чуючими учнями. У спеціальному класі глуха дитина здебільшого опановує складними з академічної точки зору предметами, а в спільному класі вивчає предмети, що передбачають менший обсяг комунікації між учнями та з академічної точки зору є легшими за змістом (малювання, праця, фізична культура тощо). Друга стадія (серед. 2000-х рр. – серед. 2010-х рр.) – технологія перекладного інклюзивного навчання, що ґрунтується на забезпеченні комунікативних потреб глухих учнів шляхом залучення асистента з жестової комунікації. Третя стадія (кін. 2010-х рр. по нині) – технологія бімодально-білінгвального інклюзивного навчання – передбачає введення національної жестової мови в освітню програму класу для її вивчення чуючими і глухими учнями; залучення до викладання глухих вчителів; організація жестово-словесного навчання; пріоритет опанування глухими учнями писемним мовленням та читанням при вивченні словесної мови; обов'язковість зарахування більше ніж одного глухого учня в клас; вивчення чуючими вчителями жестової мови.

З'ясовано, що впровадження інклюзивного навчання за технологіями, що застосовуються щодо інших категорій дітей з обмеженнями функціонування, жорстко критикується

національними й міжнародною спільнотами глухих і трактується як прояв щодо них соціального насилля, яке знищує спеціальні школи для глухих як складову частину екосистеми спільноти глухих, зумовлюючи: розрив між поколіннями глухих, втрату соціокультурної ідентичності глухих, мовну депривацію, загрозу розвитку, поширення й збереження національних жестових мов; медичну орієнтацію освіти глухих. Таким чином, формуючи глухих як осіб з інвалідністю, позбавляючи їх подвійного соціального статусу ще й як представників спільноти глухих.

## **АНОТАЦІЯ**

За результатами теоретичного осмислення проблеми з'ясовано генезис концептуально-технологічних трансформацій інклюзивного навчання глухих школярів. Перший концептуальний етап становленні ідеї спільного навчання припадає на 70-ті рр. ХХ ст., цей етап отримав назву «мейнстрімінг», який полягає у навчанні в одному класі глухих і чуючих учнів, за однією освітньою програмою без додаткової підтримки чи адаптацій. Другий концептуальний етап пов'язаний з розробленням ідеї інтеграції, що відбувалося в 80-ті рр. ХХ ст. Цей етап відзначається домінуванням ідеї «нормалізації» глухих учнів, що полягає в забезпеченні спільного навчання через пристосування глухої дитини до чуючого освітнього середовища. Третій етап розроблення концептуальних засад інклюзивного навчання розпочався в 90-х рр. ХХ ст. Цей етап полягає в розробленні ідеї прилаштування освітнього середовища до комунікативних потреб глухих учнів. Третій етап розроблення концепції спільного навчання глухих та чуючих дітей має три стадії еволюції технологій інклюзивного навчання глухих. Перша стадія (90-ті рр. ХХ ст. – поч. 2000-х рр.) характеризується розробленням і впровадженням технології м'якого парціального інклюзивного навчання, коли глуха дитина одночасно зараховується до двох класів – спеціального для забезпечення її академічних досягнень та змішаного для забезпечення соціальної інтеграції в чуючу спільноту. Друга стадія (серед. 2000-х рр. – серед. 2010-х рр.) – технологія перекладного інклюзивного навчання, що ґрунтується на забезпеченні жестової підтримки комунікативних потреб глухих учнів. Ця технологія має два різновиди: жести транслітерація калькованим жестовим мовленням та переклад національною жестовою мовою. Третя стадія (кін. 2010-х рр. по нині) – технологія бімодально-білінгвального інклюзивного навчання, що передбачає спільне навчання за умови зарахування в один клас понад одного

глухого учня, введення навчального предмету для вивчення національної жестової мови, опанування чуючими учнями та вчителем класу жестовою мовою на рівні достатньому для безпосередньої комунікації з глухими учнями, залучення як моделей для соціокультурної ідентифікації глухих дорослих.

### Література

1. International Standard Classification of Education. UNESCO. URL : <https://web.archive.org/web/20130124032233/http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

2. Paul P.V. Inclusion: The Need for Philosophical Inquiry in a Larger Context. *American Annals of the Deaf*. 2020. Vol. 165(1). P. 1–5. doi:10.1353/aad.2020.0007.

3. Snoddon K. The Social and Epistemological Violence of Inclusive Education for Deaf Learners. *Canadian Journal of Disability Studies*. 2020. № 9. P. 185–213.

4. Fernandes J. K., Shultz Myers S. Inclusive Deaf Studies: Barriers and Pathways. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2010. Vol. 15(1). P. 17–29.

5. Snow K. Mainstreaming, Integration, Inclusion. Is There a Difference? *Revolutionary Common Sense*. 2008. URL : [www.disabilityisnatural.com](http://www.disabilityisnatural.com).

6. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>.

7. Kermit, P.S. (2019). Passing for recognition: Deaf children's moral struggles languaging in inclusive education. *Deafness and Education International*, 21(2-3), 116-132. URL : <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>.

8. Murray, J. J., Snoddon, K., De Meulder, M., & Underwood, K. (2018): Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. URL : <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013>.

9. Wauters L.N., Knoors H. Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2008. Vol. 13(1). P. 21–36.

10. WFD Position Paper on Inclusive Education. Approved by WFD Board on 10 May 2018. URL : <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>.

11. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment (2018) on equality and non-discrimination. URL : [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD\\_C\\_GC\\_6\\_2018\\_ENG.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_C_GC_6_2018_ENG.pdf).

12. Langer, E. C. (2007). Classroom discourse and interpreted education: What is conveyed to deaf elementary school students (Doctoral dissertation).

13. (Hopper, M. J. (2011). Positioned as bystanders: Deaf students experiences and perceptions of informal learning phenomenon (Doctoral dissertation). University of Rochester, Rochester New York).

14. Bellugi, U., & Fisher, S. (1972) A comparison of sign language and spoken language. *Cognition*, 1 (2-3), 173–200. URL : [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90018-2).

15. McDermid, C. Educational interpreters, Deaf students and inclusive education? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 27–46. URL : <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>.

16. Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford and R. I. Mayberry (Eds.) *Language Acquisition by Eye* (pp. 143-163). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

17. Byrnes L.J., Sigafos J., Rickards FW., Brown P.M. Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Government Schools in New South Wales, Australia: Development and Implementation of a Policy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002. № 7(3). P. 245–257.

18. Pilonieta-Cortés L., Martínez-Lozano J.J., Vergel Ortega M. Rules for teaching to deaf students: A creative action that overpass the inclusive education: III International Meeting of Mathematical Education. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. doi:10.1088/1742-6596/1408/1/012011.

19. Kreimeyer K.H., Crooke P., Drye C., Egbert V., Klein B. 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*. 2000. № 5(2). P. 174–185.

20. Stinson M.S., Antia S.D. Consideration in Education Deaf and Hard-of-hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1999. № 4(3). P. 163–175.
21. Powers S. From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002. № 7(3). P. 230–243.
22. Amka A., Mirnawati M. (2020) Inclusive Practices: Strengthening Character Through Social Participation of Deaf Students. *PEDAGOGIA: Jurnal Pendidikan*. № 9(2). doi: 10.21070/pedagogia.v9i2.280.
23. Cawthon S.W. Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2001. № 6(3). P. 212–225.
24. Antia S.D. The Roles of Special Educators and Classroom Teachers in an Inclusive School. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1999. Vol. 4(3). P. 203–214.
25. Wise Lindeman K., Magiera K. A Co-Teaching Model: Committed Professionals, High Expectations, and the Inclusive Classroom. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*. 2014. Vol.15. P. 40–45.
26. Alasim K.N. Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*. 2018. Vol. 33, No. 2. P. 493–506.

**Information about the authors:**

**Zamsha A. V.,**

PhD in Psychology,

Head of the Department of Sign Language Education Division  
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology  
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
9, M. Berlinskoho str., Kyiv, 04060, Ukraine

**Fedorenko O. F.,**

PhD in Education,

Senior Lecturer at Department of Special and Inclusive Education  
Borys Grinchenko Kyiv University  
18/2, Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, 04053, Ukraine