

Вісковатова Т.П.,

доктор психологічних наук, професор,

головний науковий співробітник відділу інклюзивного навчання

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

Замша А.В.,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії психологічного супроводу

дітей з особливими освітніми потребами,

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної

роботи

Мороз Б.С.,

доктор біологічних наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху,

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

Дробот М.Ю.,

магістрант

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

В статті розглянуто проблему проектування освітнього середовища з урахуванням особливих потреб дітей з порушеннями слуху, що передбачає мінімізацію та усунення бар'єрів у їхній комунікації з оточуючими. В якості бар'єрів з комунікації розглядається різноманітні чинники, що заважають сприймати та створювати повідомлення різного змісту від найпростіших до вкрай складних. Розглянуто специфіку мовних (усне мовлення, писемне мовлення, природне жестове мовлення) та немовних (жестикуляцію,

загальноновживані знаки і символи, а також зображення різного характеру) засобів комунікації. Розкрито специфіку використання дактилювання як засобу підтримки писемного мовлення. Висвітлено особливості застосування мануорального артикулювання для підтримки зорового сприймання усного мовлення.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, допоміжні засоби комунікації, засоби комунікації, комунікативні потреби.

Viskovatova T.P., Zamsha A.V., Moroz B.S., Drobot M.Yu. Strategies to protection communicative needs of hearing impairments students

The article deals with the problem of designing the educational environment, taking into account the special needs of hearing impaired children, which focuses on the minimization or breaking down the barriers in the communication of these children with others in the educational process. Various factors are considered as barriers of communication, which hinder the perception and production of messages with different content from the simplest to the most difficult in meaning. The article determines language (oral speech, written speech, natural signing) and non-language (gesture, common signs and symbols, as well as images of different nature such as pictures, scheme, drawings and etc.) means of communication. In the article discloses the specifics of using fingerspelling as a means of written language supporting. Also, it is highlights the features of the use of Cued Speech to support visual perception of oral speech.

Keywords: hearing impaired children, means of communication, communicative needs.

Актуальність пошуку ефективних стратегій навчання осіб із порушеннями слуху зумовлюються низькими результатами рівня їхньої освіченості. Про це зокрема свідчить незначна кількість випускників шкіл, які продовжують навчання у закладах вищої освіти.

На нашу думку, низький рівень освіченості детерміновано відсутністю врахування індивідуальних потреб цих здобувачів освіти при організації процесу їхнього навчання, причому як в інклюзивних, так і спеціальних умовах.

Означене зумовлене домінуванням у вітчизняній традиції навчання осіб із порушеннями слуху положень медичного підходу до розуміння глухоти, що зосереджений на коригуванні та мінімізації цього порушення. Наслідком зазначеного є те, що проектування процесу навчання зумовлюється не індивідуальним підходом, який би враховував індивідуальні потреби кожного окремого здобувача, а загальним підходом до навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху, що ґрунтується на уявленнях фахівців про основоположність завдання корекції порушення, над здобуттям якісної освіти спудеями з порушеннями слуху.

Водночас в низці міжнародних документів з філософії сучасної освіти наголошено на необхідності врахування саме індивідуальних потреб здобувачів освіти. В цьому контексті важливо зауважити, що розглядаючи поняття «особливі потреби» необхідно звернутися до перекладу з англійської мови поняття «special needs», відповідно якого слово «special» може перекладатися не просто як «особливі», а насамперед як «своєрідні», «специфічні» чи «індивідуальні». Такі індивідуальні потреби можуть бути зумовлені як безпосередньо впливом самого порушення, так і обмеженнями, що зумовлені впливом факторів, безпосередньо не пов'язаних із порушенням. Так, у Саламанській декларації ЮНЕСКО щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994) йдеться про те, що: «... Освітня політика має враховувати *індивідуальні відмінності та актуальні ситуації...*».

Зауважимо, що на основоположності врахування саме індивідуальних потреб зазначено в пункті 3 статті 19 Закону України «Про освіту». У якому йдеться про те, що «індивідуальні потреби» особи з особливими потребами вказуються в індивідуальній програмі розвитку, що є основоположним документом проектування індивідуально-орієнтованого процесу навчання.

Новим поштовхом у розроблені цієї проблеми стало затвердження 2018 року Наказом Міністерства охорони здоров'я України Міжнародної

класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я, що була прийнята Всесвітньою організацією охорони здоров'я ще в 2007 році. Саме цей документ зумовив зміну погляду на потребу «особливих потреб» з трактування їх як чогось абстрактного, до визначення їх як бар'єрів на шляху до повноцінної участі та навчальній активності здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Погляд на проблему особливих потреб як на *«бар'єри в навчанні»* співзвучний позиції одного з розробників теоретичних та методичних засад інклюзивної філософії навчання – Тоні Бута, який зауважував, що усунення цих бар'єрів є основним завданням при проектуванні процесу навчання.

Звідси, розуміння змісту особливих потреб змінюється з таких, що раніше інтерпретувалися як такі, що мають сталий характер, на такі, що можуть виникати лише в окремих навчальних ситуаціях і таких, що можуть тривати лише певний час, втім, окремі з них можуть мати й постійний характер. Це засвідчує необхідність постійно переглядати індивідуальну програму розвитку з огляду на її відповідність усім тим потребам, що виникають у процесі навчання кожної окремої особи з порушеннями слуху.

Крім цього, впровадження індивідуального підходу в процес навчання передбачає й те, що бар'єри у навчанні усуваються не лише шляхом впливу на здобувача освіти, зокрема у формі корекції його порушення, а й через вплив на освітнє середовище, щоб змодельовати його таким чином, щоб воно враховувало відповідало специфічним потребам кожного окремого здобувача освіти, що й передбачають принципи універсального дизайну.

Розглядаючи своєрідність особливих потреб здобувачів з порушеннями слуху, маємо звернутися до тих бар'єрів у навчанні, що найчастіше виникають у цієї категорії спудеїв. За Саламанською декларацією своєрідні потреби в цьому плані визначаються як *«комунікативні потреби»*, позаяк, саме комунікативні бар'єри виникають у процесі навчання осіб з порушеннями слуху.

Однак, незважаючи на те, що комунікативні бар'єри є спільними для усіх категорій здобувачів освіти з порушеннями слуху, стратегії їх усунення у

процесі навчання будуть відрізнятися зважаючи на індивідуальні можливості та ресурси розвитку стосовного кожного окремого спудея.

Зокрема, для жестомовних здобувачів освіти стратегія забезпечення комунікативних потреб полягатиме насамперед у залученні до викладання або педагогів, які володіють жестовою мовою, або освітніх перекладачів жестової мови. Втім, використання означеної стратегії забезпечення комунікативних потреб для нежестомовних здобувачів освіти буде неефективним, позаяк, вони не володіють жестомовною мовою, а відтак і не зможуть зрозуміти перекладача жестової мови.

Окремим питанням у визначенні стратегії забезпечення особливих потреб є і те питання, який різновид жестового мовлення застосовується освітнім перекладачем жестової мови и педагогом, адже це може бути як природне жестове мовлення, так і кальковане жестове мовлення. Так, якщо здобувач освіти володіє переважно природним жестовим мовленням, то в ситуації використання калькованого жестового мовлення відбуватиметься лише імітація забезпечення його комунікативних потреб. Зокрема, таке спостерігається під час навчання глухих дітей з родин глухих. В цей же час, якщо використовується природне жестове мовлення стосовно здобувачів освіти, які є пізнооглухлими і які володіють суттєво краще словесною мовою, аніж жестовою, то також не відбувається повноцінного забезпечення їхніх комунікативних потреб.

Водночас ефективність реалізації комунікативних потреб через посередництво перекладача суттєво відрізняється від ситуації, коли сам викладач викладає жестовою мовою. Адже навчання за посередництва медіатора передбачає ефективну медіацію, що забезпечується через налагодження успішної кооперації між викладачем та перекладачем, що вимагає від них не лише узгодженої роботи під час аудиторного заняття, а й в поза аудиторний час. Цей аспект традиційно не враховується при такій перекладацькій стратегії забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Разом із цим, якщо здобувач освіти для забезпечення доступу до комунікації потребує лише звукопідсилювальної апаратури, то стратегія

забезпечення його комунікативних потреб передбачає використання слухових апаратів та FM-систем і тому подібних пристроїв.

Таким чином, комунікативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху є своєрідними для цієї категорії спудеїв. Водночас комунікативні потреби за змістом є специфічними і індивідуальними для кожного окремого здобувача освіти з порушеннями слуху. В цьому контексті стратегія забезпечення комунікативних потреб у процесі навчання визначається з огляду на індивідуальну ситуацію кожного окремого здобувача освіти шляхом усунення будь-яких комунікативних бар'єрів, що виникають під час опанування змістом освіти.

Література

1. Booth T., Ainscow M. (1998). From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education. Psychology Press.
2. Johnston, T., Leigh, G., Foreman, P. (2002). The implementation of the principles of sign bilingualism in a selfdescribed sign bilingual program: Implications for the evaluation of language outcomes. Australian Journal of Education of the Deaf, Volume 8, 38-46.
3. Knoors, H., Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 17 (3), 291-305.
4. Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education: Greater opportunity but continuing diversity. In M. Marschark and P. Hauser (eds.). Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 24-51). New York: Oxford University Press.
5. Leigh, G., Johnston, T. (2004). First language learning in a sign bilingual program: An Australian study. NTID Research Bulletin, 9(3), 1-5.
6. Luckner J.L., Muir S. (2002). Suggestions for Helping Students Who Are Deaf Succeed in General Education Settings. Communication Disorders Quarterly, Vol. 24, No. 1, 34-39.

7. Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 13(2), 175-186.
8. Mayer, C., Akamatsu, C.T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 1*, Second edition (pp.144-155). New York: Oxford University Press.
9. Moores, D.F. (2012). The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*.
10. Powell S. (2003). *Special Teaching in Higher Education: Successful Strategies for Access and Inclusion*. Kogan Page.
11. Schick, B., Williams, K & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 11 (1), 3-20.
12. Siegel L. (2000). The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change. *American Annals of the Deaf*. Volume 145, Number 2, 63-78.
13. Spencer P. E., Marschark M. (2010). Educational placement decisions and outcomes. *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*, Chapter 9. New York, NY: Oxford University Press.
14. Stinson, M. S. & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175.
15. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 13(2), 147-158.
16. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994).
17. Van Reusen A.K., Shoho A.R., Barker K. S. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. *The High School Journal*. Vol. 84(2), 7-17.

18. Villa R., Thousand J., Meyers H., Nevin A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*. Vol. 63, 29-51.
19. Zambelli F., Bonni R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 19, 351-364.