



**Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В.**

**КОМУНІКАТИВНА ДОСТУПНІСТЬ  
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ДЛЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ  
В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

**науково-методичний посібник**

**2023**

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Рекомендовано вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол №8 від 19 жовтня 2023 року)

**Рецензенти:**

**Жук В.В.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти осіб з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Саприкіна Л.В.**, директор КЗ «Сосницького навчально-реабілітаційного закладу Чернігівської ОР»;

**Луценко Л.М.**, заступник директора з навчально-методичної роботи КЗ «Спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР».

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

**Анотація:** Посилення гуманістичних ідей в сучасному суспільстві зумовило зміну концептуального підходу до освіти осіб із особливими освітніми потребами, що втілюється в зсуві акценту з коригування особистості з порушеннями розвитку на прилаштування освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб таких осіб. Нині ключовим для освіти осіб з особливими освітніми потребами стало положення, що труднощі освітнього процесу таких осіб обумовлюються невідповідністю освітнього середовища та функціональних можливостей і обмежень особи з порушеннями розвитку. Така невідповідність спричиняє виникнення бар'єрів, які унеможливають вільний доступ таких осіб до якісної освіти. Проектування доступного освітнього середовища передбачає усунення бар'єрів, які є специфічними для кожної категорії таких осіб через своєрідність труднощів і обмежень при здобутті освіти, які зумовлюються специфікою порушення та компенсаторними ресурсами для їх розвитку, навчання і виховання.

Категорія здобувачів освіти з порушеннями слуху потребує окремої уваги, оскільки труднощі, які виникають в освітньому процесі таких осіб зумовлені своєрідними бар'єрами в комунікації між ними та більшістю суб'єктів освітнього процесу. При цьому бар'єри в комунікації характеризуються значною індивідуальною варіативністю, що залежать від ступеня порушення слуху, мови родини, вчасності та характеру раннього втручання, мовного підходу при здобутті освіти попередніх рівнів тощо. Це визначає своєрідність комунікативних потреб таких здобувачів освіти, незабезпечення яких створює бар'єри на шляху до їхньої повноцінної навчальної діяльності та безпосередньої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, що негативно позначається на якості їхньої освіти загалом.

**Ключові слова:** жестова мова, здобувачі освіти з порушеннями слуху, комунікативна доступність, комунікативні потреби, словесна мова

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: науково-методичний посібник у двох частинах. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

©Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В., 2023

## **ЗМІСТ**

### **ЧАСТИНА ПЕРША.**

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>5</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>6</b>

### **I РОЗДІЛ. ПРОБЛЕМАТИКА КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНОМУ СУРДОПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

<b>1.1. Комунікація — право і потреба здобувачів освіти з порушеннями слуху.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Інклюзивна філософія у розумінні комунікації глухих.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Особливості й наслідки «штучного» інклюзивного навчання.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4. Основні позиції міжнародного законодавства (ООН, ВФГ).....</b>	<b>20</b>

### **II. РОЗДІЛ. КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ**

<b>2.1. Комунікативна діяльність — категорія лінгводидактики.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Основні поняття комунікації як діяльності .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3. Специфіка комунікативної діяльності, її етапи</b>	
<b>2.3.1. Особливості прийому інформації (порівняльний аспект) - етап комунікативної діяльності.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.2. Виробництво мовлення.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3.3. Взаємодія як структурний компонент .....</b>	<b>50</b>
<b>2.4. Особливості організації навчання з урахуванням комунікативної діяльності .....</b>	<b>59</b>

### **III РОЗДІЛ. МОДЕЛЮВАННЯ ДОСТУПНОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ З УРАХУВАННЯМ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ**

<b>3.1. Комунікативні потреби здобувачів з порушеннями слуху.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2. Комунікативні можливості.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3. Комунікативна доступність освітнього середовища.....</b>	<b>70</b>
<b>3.4. Комунікативні бар'єри.....</b>	<b>74</b>
<b>3.5. Етапи комунікативної підтримки здобувача.....</b>	<b>77</b>
<b>3.6. Комунікативний супровід в комунікативному освітньому</b>	

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

середовищі.....	80
3.7. Особливості забезпечення комунікативних потреб .....	85

## **IV РОЗДІЛ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЖЕСТОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

4.1. Особливості забезпечення комунікативних потреб здобувачів різних вікових груп.....	90
4.2. Специфіка жестомовного комунікативного асистування в .....	94
4.3. Чинники привабливості перекладача жестової мови.....	105
4.4. Етичні принципи взаємодії перекладача жестової мови і здобувача.....	107
4.5. Стратегії кооперації перекладача жестової мови з педагогами.....	112
4.6. Стратегії співпраці перекладача жестової мови в освітньому процесі.....	116
4.7. Прийоми професійної діяльності перекладача жестової мови.....	118
4.8. Особливості виявлення і забезпечення мовних і культурних потреб дорослих українських глухих біженців	
4.8.1 Проблематика глухих біженців у сучасних дослідженнях.....	120
4.8.2. Вивчення освітніх потреб українських глухих біженців .....	122
4.8.3. Труднощі у реалізації потреб глухих біженців .....	125

## **ЧАСТИНА ДРУГА**

Комунікативна технологія інтернет-ресурсу у доступності середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах війни.....	131
---	-----

<b>ВИСНОВКИ</b>	135
<b>РЕКОМЕНДАЦІЇ</b>	140
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	142

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, ОДИНИЦЬ, СКОРОЧЕНЬ І ТЕРМІНІВ**

ГБ - глухі біженці  
Дм — дактильне мовлення  
ЖКК - жестомовна комунікативна компетенція (компетентність)  
ЖМ – жестова мова  
Жм – природне жестове мовлення  
ЗВО — заклад вищої освіти  
ЗО — заклади освіти  
КЖм – кальковане жестове мовлення  
КІ — кохлеарний імплантат  
НВЦ — навчально-відновлювальний центр  
ООП — особливі освітні потреби  
перекладач ЖМ — перекладач жестової мови  
Пм – писемне мовлення  
ПС — порушення слуху  
СА — слуховий апарат  
СМ – словесна мова  
УГБ — українські глухі біженці  
УЖМ – українська жестова мова  
УТОГ — українське товариство глухих  
Ум – усне мовлення  
ФОП — функціональна оцінка поведінки

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

## ВСТУП

Модернізація системи освіти осіб із особливими потребами зумовлена зміною парадигми розуміння порушення розвитку особи від вбачання в ньому відхилення до трактування її сильних сторін як особистості. Сучасна глуха людина генезою власного буття і самоздійснення задає рух інформаційним потокам нинішнього століття й сама у цьому вирі розвивається, змінюється, реалізуючи право і можливості комунікації.

Такий контекст особливо важливий для комплексного вивчення проблемного поля ключової ролі доступної і зрозумілої комунікації у придбанні інформаційного досвіду глухими здобувачами освіти у сферах сурдопедагогіки, сурдопсихології, глухознавства, жестової лінгводидактики. При цьому труднощі освітнього процесу обумовлюються невідповідністю освітнього середовища особливостям особи, що детерміновані порушеннями розвитку. Така невідповідність втілюється у формі бар'єрів, які унеможливають чи суттєво обмежують право і потреби таких осіб на доступ до якісної освіти на рівні з іншими. Проектування доступного освітнього середовища для осіб з особливими потребами передбачає усунення труднощів-бар'єрів, які є специфічними для кожної категорії таких осіб через своєрідність труднощів, зумовлених особливостями їхнього розвитку.

Здобувачі освіти з порушеннями слуху потребують окремої уваги з огляду на те, що це єдина категорія серед осіб з особливими потребами, яка належить

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

до лінгвокультурної меншини і характеризується своєрідністю, унікальністю як індивідуальних, так і групових комуникативних потреб, що зумовлена ступенем порушення слуху, мовою (мовами) родини, вчасності й характеру раннього втручання, мовного підходу при здобутті освіти тощо.

Розроблення концептуальних засад освіти осіб із порушеннями слуху не використовувало донині категорію доступності освітнього середовища. Так, в сурдопедагогічній практиці традиційно домінує медичний підхід до трактування порушення слуху, що передбачає корекцію порушення слуху та його наслідків для розвитку усного мовлення (В.Бельтюков, Л. Борщевська, Р. Боскіс, М.Германов, Е. Гроза, А.Зікєєв, С. Зиков, К.Коровін, О. Кузьмічова, О. Круглик, Л. Лебедева, В. Литвинова, К. Луцько, О.Марциновська, Т. Марчук, М.Нікітіна, В.Тимохін, Ф.Рау, Л. Фомічова та ін.). При цьому зміни в освітньому процесі більше стосуються використання допоміжних технологій (слухових апаратів, кохлеарних імплантатів, FM-систем тощо). Компенсаторні засоби у формі інтерпретаційного навчання (навчання через перекладача) традиційно використовується лише під час здобуття особами з порушеннями слуху професійно-технічної та вищої освіти. Окреслене свідчить про звужене розуміння проблеми доступності освітнього середовища лише до її інформаційного різновиду.

Втім, в Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами окремо наголошено, що категорія здобувачів із порушеннями слуху характеризується своєрідними комуникативними потребами в освітньому процесі, тобто проблема доступності розглядається ширше, не лише як інформаційна доступність, а насамперед як комуникативна доступність. Комуникативна доступність освітнього середовища передбачає створення таких умов для здобувачів з порушеннями слуху, у яких забезпечується процес спілкування особи з порушеннями слуху з усіма учасниками освітнього процесу, що виявляється в повноцінній участі та навчальній діяльності таких здобувачів.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Сучасний науковий простір презентує часткові питання комуникативної доступності освітнього середовища (S. Lowenbraun, K.Appelman, J.Callahan, P.Mayer, H.Schlesinger, D.Denton, V.Hansen, W.Lewis, T.Skutnabb-Kangas, D.Mason, S.Davies, S.Mahshie, Н.Адамюк, О. Бурлака, Г. Воробель, Л.Димскіс, А.Замша, Н. Зборовська, І. Кобель, С.Кульбіда, С. Литовченко, О.Федоренко, І. Чепчина та інші. Дослідники зауважують, що найефективнішою моделлю забезпечення комуникативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху є бімодально-білінгвальний підхід до навчання (Н.Адамюк, О. Біланова, Н.Bornstein, R.Hoffmeister, S.Gregory, J.Braden, R.Conrad, A.Young, L.Sheldon, R.Holcomb, D.F.Moores та ін.). Втім, окреслений підхід є ефективним лише за певних умов, адже використання національних жестової та словесних мов як засобів навчання можливе лише тоді, коли здобувач освіти ними володіє достатньо повно, що відповідає потребам навчання. Окрема увага вчених також була присвячена залученню вчителів з порушеннями слуху як успішних соціальних моделей для навчання дітей із порушеннями слуху (E.Stuckless, A.Stewart, C.Williams, W.Drasgow та ін.). Зважаючи, що комуникативні потреби різних здобувачів освіти з ПС мають індивідуальну своєрідність, а розвиток особистості в дизонтогенезі хибує, як ми вже згадували, лише теоретичними концептами медичного підходу в організації освітнього середовища з опорою на корекційно-компенсаторну складову нами систематизовано необхідну інформацію і представлено у розробленому посібнику, змістовним вектором якого є обґрунтування концептуальних теоретико-методичних засад створення комуникативно доступного освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху.

Розроблення концептуальних засад комуникативної доступності пов'язане з поширенням ідей інклюзивності, що передбачає створення безбар'єрного середовища для осіб з особливими потребами, зумовленими порушеннями розвитку. Комуникативна доступність освітнього середовища передбачає створення таких умов для глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти, у



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

яких забезпечується процес спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, що сприяє їхній повноцінній участі, активності в освітньому процесі.

Зміст методологічного контексту посібника побудовано з урахуванням принципів достовірності інформації, системності викладу матеріалу, поєднання досягнень найкращих практик зарубіжного досвіду, визначено комплекс білінгвальних умов, особливостей, форм мовлення, окреслено закономірності в умовах створення комунікативного доступного освітнього середовища.

В тексті посібника широко представлено наукові напрацювання, які зумовлені тенденціями становлення і розвитку сурдопедагогіки, глухознавства у сучасних соціокультурних умовах. Наукова термінологія презентує базові поняття (терміни і термінологічні сполучення), що використовуються у сучасному українському освітньому дискурсі. Зокрема, термін «порушення слуху», «втрата слуху» використовуються для опису широкого спектру втраченого слуху, включаючи глухоту:

*порушення слуху* — постійне чи змінне порушення слуху, що може негативно впливати на освітні компетентності дитини (особи, здобувача). Дитина (особа, здобувач) зі зниженим слухом — замість слабкочуюча(ий) і напівглуха(ий).

*глухота* - порушення слуху, яке впливає на особливості обробки словесної мовної інформації через слух (з підсиленням або без нього). *Глухота* розглядається як умова, що не заважає отримувати інформацію жестовою мовою — візуальним шляхом жестомовній особі, і як умова, яка заважає особі отримувати звук у всіх або більшості його форм.

Дитина, особа, здобувач — глуха (глухий), з визначеною ідентифікацією спільноти Глухих — Глуха (Глухий).

Здобувачі освіти - учні, слухачі або студенти, які навчаються у закладах освіти.

Жестомовна особа — особа, котра володіє національною ЖМ й використовує її як основний засіб спілкування.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

На основі застосування комплексу методів наукового дослідження: теоретичних (аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, теоретичне моделювання), емпіричних (спостереження, анкетування, опитування), інтерпретаційних (кількісного і якісного аналізу здобутих результатів) й математично-статистичних методів розроблено концептуальні положення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху, що інтегрують специфіку здобуття ними освіти різних рівнів, так і варіативність їхніх комунікативних потреб.

Посібник розроблено в межах виконання фундаментальної теми «Теоретико-методичні засади забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху» 2021-2023 років (державний реєстраційний номер 0121U108686).

Автори щиро переконані, що вирішення ключової проблеми комунікації сприятиме формуванню нового концептуального бачення комунікативної доступності освітнього середовища осіб з ПС в межах створення безбар'єрного середовища для осіб з ООП, й стане запорукою продовження традицій сучасних пошуків істини.

Система запропонованої інформації про унікальні комунікативні потреби здобувачів з ПС, в тому числі і жестомовних, стане в нагоді фахівцям психолого-педагогічного спрямування — педагогам, психологам, вихователям, перекладачам жестової мови, батькам дітей з порушеннями слуху, спеціалістам інших профілів, зорієнтованим на якість комунікативної взаємодії у вимірах «людина — людина», які спроможні організувати комунікативне доступне освітнє середовище для означеної категорії здобувачів освіти.

Автори посібника усвідомлюють, що це видання не претендує на повноту презентованої інформації, не вичерпує усієї проблемності означеного контексту. Будемо вельми вдячні читачам за корисні поради, критичні зауваження, які сприятимуть покращенню змісту.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМАТИКА КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНОМУ СУРДОПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

### 1.1. Комунікація — право і потреба здобувачів освіти з порушеннями слуху

*«Ми позбавляємо дітей майбутнього,  
якщо продовжуємо  
сьогодні навчати так,  
як навчали вчора»  
Джон Дьюї, 1967*

Вирішення проблеми налагодження питомої комунікації є ключовим аспектом в забезпеченні якісної освіти осіб із порушеннями слуху [1]. Потреба і право на спілкування є вмотивованими, оскільки суспільство існує, як зазначав американський філософ і педагог Джон Дьюї, 1967, у спілкуванні та через нього [2]. Потреба спілкування у праві на мову необхідна для освітнього зростання і займає центральне місце у людському досвіді.

ЮНЕСКО в International Standard Classification of Education чітко зазначено, що саме комунікація є основним механізмом для передачі наступному поколінню досвіду, накопиченого суспільством, що і є власне основою здобуття освіти [3]. Варто зауважити, що якісна комунікація детермінує не лише учіння як опанування інформацією, знаннями, розумінням, ставленнями, цінностями, вміннями, компетентностями як змістом освіти, а й зумовлює взаємодію здобувача освіти з оточуючими, що є основою для опанування ним соціально прийнятними формами поведінки, накопичення соціального досвіду, формуван-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

ня здатностей для успішної соціальної адаптації. Тому налагодження ефективної комунікації – основа організації освітнього процесу.

Тривалий час вирішення проблеми комунікації в сурдопедагогічній теорії та практиці зводилося до змін самих здобувачів освіти з порушеннями слуху через «корекцію» у них тих здатностей, які є опорними для комунікації чуючих осіб. Варто уточнити, що йдеться про недостатнє вивчення природи комунікації, спрощене розуміння зв'язку глухої особистості й спільноти чуючих навіть галузями сурдопсихології, сурдопедагогіки, глухознавства, які займаються цим спеціально.

Комунікація — процес передачі інформації (кодування й декодування).

Комунікація — діяльність комунікативна, організована, спільна. Осіб, які об'єднані спільними інтересами, цілями, цінностями, підходами. Така комунікативна діяльність осіб здійснюється в межах однієї організації, яка має свої правила, норми, здійснює спільну роботу з урахуванням певних вимог конкретного змісту [4,5].

Ми розглядаємо комунікацію у процесі навчання, як передання новому поколінню досвіду, який накопичило суспільство щодо найрізноманітніших сфер життя – стосунків, взаємин, навколишнього середовища, природи, способів і видів діяльності, що може знадобитися людині упродовж її життя.

Кожен з напрямків комунікації відкриває новий вимір комунікативних механізмів, процесів, діяльності з визначенням конкретних потреб, мотивації, комунікативних ситуацій.

Варто додати, що кожен з напрям комунікації — індивідуальної чи сумісної не є чисто теоретичним поняттям, це реальне втілення в різних організаційних утвореннях. Власне такі організаційні утворення — заклади, організації, осередки, родини — представляють конкретні соціальні умови, в яких відбувається процес індивідуального і спільного (діалогічного, колективного).

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Основна функція освіти як передавання досвіду – це зробити так, щоб людина була спроможною реалізовувати свої потреби, вирішувати різноманітні проблеми, прогнозувати й упереджувати їх появу в своєму житті, тобто, фактично адаптуватися до змінних умов життя, а головне – бути здатною створювати самостійно необхідні умови для свого життя.

Комунікація, як потреба забезпечення сімей навичками для допуску невимушеного прояву, важлива і для батьків глухих дітей. Батькам треба усвідомити, що мова є засобом для використання, ніж навичкою, знярядям, яким можна користуватися для поліпшення якості інтимних взаємин, які завжди виникають поміж членами сім'ї. Комунікація, яка розглядається саме так, стає невід'ємною ланкою процесу гуманізації. Такого висновку дійшов науковець Х. Фурс у 1980 р.; надаючи проблемі комунікації гостроти й актуальності, він писав: *«у період раннього дитинства основним місцем мови є стан засобу комунікації, не для послуг інформації, а більшою мірою для стосунків між людьми»* [6].

Батьки та їхні діти не повинні відчувати навчання мови як завершений процес, оскільки знання мови саме по собі ніколи не забезпечить здорового розвитку особистості глухої дитини. Тому для батьків якісна комунікація у процесі стосунків «дитина — батьки» не лише потреба, а й прями́й обов'язок.

Комунікація набуває дедалі зростаючого визнання, оскільки розглядається у площині представника і захисника прав людини.

Труднощі комунікації у процесі навчання здобувачів освіти із порушеннями слуху зумовлені проблемами, що стосуються навчальної інформації, більшість якої представлена у формах словесної мови – в її писемній формі через пояснення в підручнику, слайдах презентацій, тезах на дошці тощо, а також в усній формі при поясненні педагога.

Труднощі, які виникають в освітньому процесі осіб із порушеннями слуху зумовлені своєрідними бар'єрами комунікації між ними й більшістю чуючих оточуючих. Бар'єри в комунікації характеризуються значною індивідуальною

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

варіативністю, що залежать від ступеня порушення слуху, мови родини, діагностики й ідентифікації проблеми, вчасності й ефективності здійснення психолого-педагогічного супроводу, педагогічного втручання.

Американська сурдопедагогічна школа констатує, що багато дітей глухих і зі зниженим слухом недостатньо або зовсім не володіють мовами, мають обмежений доступ до зв'язку, мають мовну депривацію.

Єдина незмінна освітня статистика, за свідченнями М. Marschark, 1997; М. Marschark, 2003, 2014, продовжується вже не один десяток років - будь-то глухі й зі зниженим слухом учні закінчують школу з третім класом навички читання.

Ці чинники безпосередньо ведуть до соціальної і мовної замкнутості і високих показників академічної неуспішності [7,8].

Зазначимо, що технологічно забезпечити якість комунікації під час здобуття освіти досить складно через багатовекторність цього механізму. Наголосимо, що комунікація не зводиться до правильної вимови звуків чи розвиненості продуктивного усного мовлення, це набагато складніший механізм, який залежить не лише від індивідуальних можливостей і здатностей здобувача освіти з порушеннями слуху, а й від умов самого освітнього середовища. Питання комунікації має вирішуватися в новому контексті шляхом налагодження у комунікативній діяльності механізмів, прийому, сприймання, розуміння, комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

За нинішніх умов тематика якісної комунікації загострилася, оскільки рух інклюзивного навчання набирає нових обертів, залучаючи більшу кількість учнів з ПС до звичайних шкіл. Категорія глухих учнів вважається найскладнішою для інклюзивного навчання, що вплинуло на зміну поглядів, шляхів вирішення проблеми комунікації в освітньому процесі осіб із порушеннями слуху. В межах наукових пошуків найкращих практик і стратегій інклюзивного навчання проблема комунікації у шляхах забезпечення не лише академічних результатів, а й соціальних досягнень набуває особливого значення, як орієнтир на якісні показники соціальної інтеграції, адаптації та соціалізації.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

## **1.2. Інклюзивна філософія комунікації глухих**

В сучасних умовах засадами інклюзивної філософії в освіті стала низка положень, що стосується і розуміння інвалідності як прояву різноманіття, й пріоритет принципу спільного навчання дітей з та без обмежень функціонування, і положення про пристосування освітнього середовища до потреб таких дітей з обмеженнями функціонування, і застосування функціонального підходу в організації освітнього середовища, й зорієнтованість навчання і послуг додаткової підтримки на компенсацію, абілітацію з метою забезпечення повноцінної участі й активність дітей в найрізноманітніших сферах життя.

Забезпечення як академічних, так і соціальних досягнень в освітньому процесі незалежно від виду навчання (спеціального, інклюзивного, інтегрованого) ґрунтується на основному психосоціальному механізмі – комунікації. Тож ядро практики якісного виду навчання полягає в забезпеченні ефективної комунікації учня з обмеженнями функціонування (потребує додаткової підтримки, супроводу) з усіма учасниками освітнього середовища як наріжного стрижня освітнього процесу. Технологічно забезпечити якість процесу комунікації в інклюзивному (інтегрованому) виді навчання досить складно. Ще складнішим є налагодження процесу комунікації, як організаційно-технологічного виклику, для категорії глухих і зі зниженим слухом учнів. Адже лише ця категорія школярів з обмеженнями функціонування належить до категорії з подвійною ідентифікацією [9]. З одного боку, це група учнів з обмеженим функціонуванням, а з іншого, – представники соціокультурної меншини, котрі комунікують засобами національних жестових мов. Тому увага національних й міжнародної спільнот глухих зверталася на подвійний соціальний статус глухих здобувачів освіти, як осіб з інвалідністю й членів соціокультурної меншини, з дієвими засобами компенсації обмеження у функціонуванні та забезпечення соціальної інтеграції при цьому як у спільноту чуючих, так і глухих.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Напрями вирішення проблеми налагодження механізмів комунікації в контексті інклюзивного навчання осіб із порушеннями слуху нам пропонуються в пункті 21 (1994 р.) відомої Саламанської декларації щодо впровадження інклюзивної філософії в освіту країн учасниць ООН [10]. В цьому пункті зазначено, що зважаючи на своєрідність комуникативних потреб для осіб із порушеннями слуху ймовірно спеціальне навчання (спеціальні класи чи школи) є більш прийнятними. Основою для такого твердження є унікальність особливих комуникативних потреб таких здобувачів освіти.

Інклюзивне навчання, як залучення дітей з обмеженнями функціонування в загальноосвітній контекст, передбачає їх навчання у звичайних класах загальноосвітніх шкіл, де послуги й підтримка надається не лише дитині з обмеженнями функціонування, а й іншим дітям і вчителів також, в класах, в яких така дитина з обмеженнями функціонування є не відвідувачем, а повноцінним членом - учасником життєдіяльності шкільного середовища.

Освітнє середовище інклюзивного закладу має бути адаптоване до особливостей функціонування дитини, її обмежень та можливостей, з усуненням усіх бар'єрів в освітньому процесі, що виникають через невідповідність обмежень функціонування дитини та умов освітнього середовища.

### **1.3. Особливості й наслідки «штучного» інклюзивного навчання**

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 комуникативні потреби глухих учнів, ототожнюючи їх з сенсорними чи мовленнєвими потребами, що забезпечують комунікацію в осіб зі збереженим слухом. Результати такої штучної «інклюзії» для глухих учнів, які навчаючись спільно з однолітками зі збереженим слухом, традиційно



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

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 зі збереженим слухом, а якщо взаємодія і відбувається, то без застосування мовних засобів, такі діти намагаються наслідувати поведінку осіб зі збереженим слухом 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 однолітками зі збереженим слухом, порівнюючи себе з ними бачать свої обмеження в користуванні тими засобами спілкування і взаємодії, якими користуються особи зі збереженим слухом [11].

Таким чином, фактично йдеться не про власне інклюзивне навчання, а про неефективну практику інтегрованого навчання з відповідними наслідками для глухих учнів.

Втім, незважаючи на окремий статус здобувачів освіти з ПС, практика інклюзивного навчання осіб із ООП у більшості країн не враховувала цю специфіку і навчання цієї категорії здобувачів, відбувалась за загальними принципами організації освітнього процесу осіб із особливими потребами. Внаслідок цього як академічні, так і соціальні досягнення осіб з ПС залишалися низькими порівняно з іншими категоріями здобувачів освіти з ООП.

Наприклад, за результатами звіту Комісії з освіти глухих (1988) у США глухі та зі зниженим слухом діти закінчували середню школу з рівнем навичок читання з другого по четвертий клас. Крім того, у віці від 8 до 18 років глухі і зі зниженим слухом мають системні академічні недоліки, а 60% неадекватно підготовлені до коледжу [12].

А якщо невдале спілкування призводить до невдалої освіти, тоді невдала освіта веде до невдалого дорослого життя. Для прикладу, лише 8% глухих і зі зниженим слухом випускників коледжу (Комісія з питань освіти глухих, 1988).

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Приблизно третина всіх глухих дорослих покладається на когось форма державної допомоги, і середній дохід глухих дорослих становить 40%-60% у порівнянні з їхніми колегами, щочують (Каліфорнійські комунальні служби Комісія, 1988). Приблизно 40% глухих дорослих безробітні, і 90% мають неповну роботу (Центр глухоти Північної Каліфорнії, 1998).

Ключові рекомендації Комісії з питань освіти глухих, де придбання мови є головним пріоритетом у найменш обмежувальному середовищі, стосувалися:

- ранньої ідентифікації дітей з втратою слуху, зокрема у впровадженні вдосконалених процедур скринінгу для кожної народженої дитини (критері високого ризику, визначені подальші процедури щодо немовлят та дітей молодшого віку, які мають ризик порушення слуху);

- забезпечення сприяння в опануванні англійської (вокальні, візуальні, письмова форма) на основі впроваджених зразкових практик;

- створення програмних моделей розвитку;

- розробка навчальних програм, матеріалів й інструментів оцінювання;

- забезпечення професійної та батьківської підготовки;

- дозвіл приймати рішення щодо розміщення змісту навчальних програм та методів надання, необхідних за необхідними, потребами, умовами;

- врахування в ІОП тяжкості втрати слуху, потенціал використання залишкового слуху, академічний рівень, стиль навчання, комуникативні потреби, бажаний спосіб спілкування; мовні, культурні, соціальні та емоційні потреби; перевага розміщення; індивідуальна мотивація; підтримка сім'ї у наданні потрібних і якісних послуг;

- тлумачення політики, що вилучення з звичайного класу не потребує переконливих доказів;

- інформування батьків від працівників закладу освіти про всі варіанти альтернативних місць розташування під час кожної індивідуальної освітньої програми;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- заохочення на рівні держави встановлювати програмні стандарти для глухих учнів, які потребують спеціальних занять, спеціальних шкіл.

Особливе значення відводилося вжиттю позитивних заходів для заохочення практики відповідно до положень двомовної освіти (мета - підвищення якості освіти, отриманої дітьми з обмеженим англійським рівнем кваліфікації, рідною мовою яких є перша американська ЖМ). Встановлення програмних, кадрових стандартів мають враховувати конкретні освітні та психологічні потреби сімей з малими глухими дітьми. Особи, які працюють з глухою малечою та їх сім'ями, повинні бути професійно навчені у сфері глухоти й раннього втручання [12].

Великі надії у вирішенні проблеми низьких академічних досягнень поклалися на модель «м'якої» інклюзії, яка передбачала змішане спеціально-інклюзивне навчання дітей із порушеннями слуху. Більшу частку навчального часу такі здобувачі навчалися в спеціальному класі/групі/школі, а при вивченні навчальних дисциплін, що не несуть значного академічного навантаження (малювання, фізична культура, праця тощо) такі особи навчалися спільно зі здобувачами зі збереженим слухом. Втім, ця модель не забезпечувала налагодження ефективної соціальної взаємодії і комунікації між здобувачами освіти з порушеним та збереженим слухом через відсутність засобу комунікації, доступного одночасно обома категоріям.

Загалом невдалі спроби інклюзивного навчання здобувачів освіти із порушеннями слуху викликали гостру критику спільноти глухих, на основі численних негараздів таке навчання почало означуватися фахівцями з глухознавства як «соціальне насилля» над глухими, наслідками якого є:

а) штучний розрив зв'язку між поколіннями глухих, який є основою для передавання досвіду, цінностей, розуміння про буття глухої людини, моделей для ідентифікації зі спільнотою глухих як лінгвокультурною меншиною внаслідок цього відбувається втрата ідентичності глухих;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

б) мовна депривація, що спостерігається через відмову від використання в освітньому процесі мови спілкування, оперування якою ґрунтується на збережених аналізаторах;

в) трактування глухих з позиції медичного підходу, що втілюється в організації освітнього процесу через явище глухоти (порушення!) та неповносправність, що виявляється у зосередженні уваги освітян на технологіях слухопротезування, розвитку усного мовлення, читання з губ тощо.

Характерні прояви такого соціального насилля в освіті трактується як соціальний і мовний тиск на глухих, що зумовлений страхом, який відчувають особи зі збереженим слухом при контактуванні з культурою глухих. З огляду на це, спеціальні заклади є найкращими моделями комунікативно доступних і зручних середовищ, платформа для комунікації й взаємодії глухих між собою, розглядаються як складова загальної екосистеми культури глухих.

#### **1.4. Основні позиції міжнародного законодавства (ООН, Всесвітньої Федерації Глухих)**

Глухота об'єднує людей в особливу культурно-лінгвістичну меншину, засобами комунікації якої є жестова мова. Глухі мають право жити згідно з установками свого мікросоціуму, розвивати свою субкультуру, національну жестову мову тощо. Реалізація цього права гарантує рівність глухих людей з представниками більшості і створює умови для повноцінного включення глухих (їхньої інтеграції) в суспільство людей зі збереженим слухом.

Основоположні засади обґрунтовано в Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006), є обов'язковим документом для тих країн, які ратифікували документ. Якщо Стандартні правила ООН носять лише рекомендаційний характер, то нова Конвенція ООН – законодавчий документ, який дозволяє вносити зміни відповідно до положень Конвенції [13].

В основу Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю долучено позиції ВФГ про визнання ЖМ, культуру глухих, культурну й лінгвістичну цілісність,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

забезпечення прав на освіту ЖМ, переклад ЖМ, заходи щодо вдосконалення і покращення застосування ЖМ у повсякденному житті та ін. п.

Зокрема, у статті 24 «Освіта» зазначено, що держави-учасниці ООН зобов'язані передбачити відповідні заходи, а саме:

- полегшити вивчення ЖМ глухими і підтримувати лінгвістичну цілісність – самотність глухої спільноти;

- гарантувати навчання дітей, які є глухими і сліпоглухими, найвідповіднішими мовами і способами, засобами комунікації, якими користуються ці особи, а також у такому середовищі, яке б максимально ефективно сприяло їхньому академічному і соціальному розвитку;

- використовувати кваліфікованих вчителів, включаючи тих, що мають порушення слуху, які добре володіють ЖМ, а також готувати фахівців і весь службовий персонал для роботи на всіх рівнях навчального процесу. Під час цієї підготовки необхідно всебічно висвітлювати проблеми і потреби глухих, навчати користуванню альтернативними режимами, засобами і форматами комунікації, навчальною технікою і матеріалами, призначеними для осіб з фізичними обмеженнями.

Враховуючи труднощі налагодження комунікації, як основної умови здобуття освіти особами з порушеннями слуху, та негативні наслідки практики інклюзивного навчання, глухі учні, були виокремлені в окрему категорію, зважаючи на своєрідність комунікативних потреб глухих, для них ймовірно спеціальне навчання (спеціальні класи чи школи) є більш прийнятним. В документів також було вказано на те, в чому полягає специфіка комунікативних потреб глухих учнів – комунікація засобами національних жестових мов [10].

На 70-ті роки припадає посилення інтеграційних процесів в самій спільноті глухих, що сприяло створенню Всесвітньої федерації глухих (ВФГ) і окремих національних об'єднань глухих. Зміна у самоусвідомленні глухих, відбулася під впливом соціальних та суспільних фрустрацій, коли природне бажання спілкування та отримання інформації доступними засобами не знаходило розуміння

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

на державному рівні. Глухі люди відчували відчуження суспільства від них та їхньої мови, культури, небажання зрозуміти реальну сутність соціально-психологічних труднощів глухої людини. Фактично це було об'єднавчим фактором для такої організації, яка мала на меті відстоювати права глухих на вільне володіння власною мовою, на розвиток культури та етики спілкування між собою, на розширення поінформованості суспільства щодо питань глухоти тощо.

ВФГ ініціювала проведення низки досліджень з якості освіти глухих здобувачів. У 1988 році Комісія з питань освіти глухих при ВФГ на Всесвітньому конгресі представила результати досліджень, за якими рівень навичок читання глухих відстає від чуучих ровесників на 3-4 роки. Крім того, спільнота зазначила, що існуючий метод навчання глухих дітей не дозволяє їм опановувати програмою загальної середньої освіти відповідно до ровесників зі збереженим слухом. Така ситуація вимагає або якісних, або кількісних змін. Якісні виявляються в необхідності перегляду самого методу навчання, а кількісні зазвичай передбачають збільшення тривалості навчання нечуучих.

Як показує практика, вирішення цього питання здійснюється в кожній системі спеціальної освіти по своєму. Якщо сурдопедагоги США, країн Західної Європи спрямовані на пошук та розробку якісної зміни моделі навчання глухих, і впроваджують нові методи і технології навчання, зокрема, метод тотальної комунікації і білінгвальний метод, то в Україні принаймні на сьогодні значною мірою домінують не якісні, а кількісні зміни, хоча наукові і суспільні дискусії тривають і у вітчизняній сурдопедагогіці. Зокрема, після тривалої полеміки в спеціальну освіту був введений предмет «Українська жестова мова».

Зазначені фактори спричинили трансформацію концептуальних засад розгляду феномену «глухоти» в США та Західній Європі. Х. Корсон засвідчує, що нині відбувається перехід відхід від біолого-медичної концепції глухоти до положень соціокультурної концепції (М. Jokinen, L. Kauppinen, D.F. Moores, С. Enerstvedt, Н. Lane, Х.Г.Фурт, та ін.).

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Соціокультурна концепція глухоти впроваджується не тільки на рівні спеціальної освіти, а й загалом на рівні позиції в суспільстві. Серед основних положень соціокультурної концепції такі:

- глухота розглядається як особливий стан;
- глухота визначає приналежність до соціальної групи глухих, яка має свою культуру, мову;
- жестова мова є природним засобом спілкування і навчання глухої дитини;
- опанування глухою дитиною словесної мови відбувається за законами, притаманними опануванню іноземною мовою;
- навчання глухої дитини вибудовується не за принципом корекції чи реабілітацій, а в ньому домінує особистісно-орієнтований підхід, який спрямований на особистісний і психічний розвиток дитини, на підготовку її до взаємодії в суспільстві, професійної реалізації, саме така модель підвищує адаптаційні можливості глухої дитини.

На думку представників соціокультурної концепції це дозволяє дитині формуватись відповідно до загальних закономірностей психічного розвитку та відчувати себе приналежною і прийнятою в соціумі, що визначає особливості самооцінки, самоідентифікації та самосвідомості глухої дитини (M. Jokinen, 1998; L. Kauppinen, 1998; D. Moores 1998; C. Enerstvedt, 1996; H. Lane, 1993, ін.).

У 2018 році Всесвітня федерація глухих та Комітет з прав осіб з інвалідністю спільно визначили для осіб із порушеннями слуху низку ключових положень інклюзивності освітнього середовища:

- включення національної жестової мови як окремого навчального предмету в освітню програму класу/групи для її вивчення усіма здобувачами освіти незалежно від стану порушення слуху;
- викладання глухими вчителями, які є рольовими і культурними моделями;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- забезпечення бімодально-білінгвального освітнього процесу з рівноцінним вживанням в якості засобів навчання національних жестової та словесної мов;

- переорієнтування державних стандартів щодо рівня володіння словесною мовою, показником якого для глухих є володіння писемним мовленням та читанням;

- обов'язкова умова спільного навчання в одній академічній групі більше одного здобувача освіти з порушеннями слуху;

- посилення вимог до мовної підготовки вчителів, якічують, зокрема через вивчення та використання ними національної жестової мови.

Дотримання цих умов забезпечує недискримінацію здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому середовищі.

Втім значних зрушень в спеціальному навчанні досягти достатньо складно, оскільки з часів Міланського конгресу 1880 року в спеціальних закладах домінує застаріле уявлення щодо практики вирішення проблеми комунікації в освіті шляхом «корекції» здобувача та вибудовування освітнього процесу на механізмі комунікації, що притаманний освіті осіб зі збереженим слухом.

Таким чином, досліджені теоретичні аспекти комунікації були предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених, де дефініція розглядається у контексті базових потреб, необхідних прав і займає центральне місце у життєвому досвіді кожної людини, в тому числі і осіб з порушеннями слуху.

Встановлено, що кожен з напрямків комунікації відкриває новий вимір розгляду сучасних комунікативних механізмів, процесів з визначенням конкретних потреб, мотивації, комунікативних ситуацій. Розуміння комунікації — індивідуальної чи сумісної в освітній сфері це реальне втілення в різних організаційних утвореннях. Власне такі організаційні утворення — заклади, організації, осередки, родини — представляють конкретні організаційно-соціальні умови комунікативної діяльності, в яких відбувається процес



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

індивідуального і спільного (діалогічного, колективного), зрозумілого і доступного.

Виявлено, що тривалий час вирішення проблеми комунікації і комунікативної діяльності в сурдопедагогічній теорії та практиці зводилося до підлаштування до більшості, індивідуальних змін самих здобувачів освіти з порушеннями слуху через «корекцію» у них тих здатностей, які є опорними для комунікації чуючих осіб. Внаслідок чого вивчення природи комунікації, спрощене розуміння зв'язку глухої особистості й спільноти більшості провідними галузями сурдопсихології, сурдопедагогіки було однобоким, спрощеним, дефіцитним.

Встановлено, що у сучасному дискурсі глухознаства, педагогіки жестової мови комунікація набуває дедалі зростаючого визнання, оскільки розглядається для глухої особи у площині представника і захисника прав людини, як отримання інформації у зручному і доступному режимі. Адже труднощі комунікації у процесі навчання здобувачів освіти із порушеннями слуху зумовлені проблемами, що стосуються навчальної інформації, більшість якої представлена у формах словесної мови, що достатньої мірою не забезпечує повноту, якість соціальних стосунків, освітніх послуг.

Таким чином, означені орієнтири комунікативної доступності освіти для здобувачів з порушеннями слуху зумовлюють потребу в переосмисленні комунікативної діяльності й особливостей організації їхнього навчання а також створенні комунікативно доступного освітнього середовища.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

## РОЗДІЛ II. КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ

### 2.1. Комунікативна діяльність - категорія лінгводидактики

Сучасний процес удосконалення змісту освітнього розвитку дитини ґрунтується і на досягненнях мовознавчої науки. Одним із результатів розвитку свого часу є теорія мовленнєвої діяльності, розроблена О. Леонтьєвим та його послідовниками, основні ідеї якої стосуються фазового породження зв'язного висловлювання під час комунікації [14].

Засновник структуралізму американський мовознавець Leonard Bloomfield зазначав:

*«Між знаннями про мову і володінням нею немає жодного зв'язку. Володіння мовою – це не питання знань... Володіння мовою – це питання практики комунікації»* [15, с. 165-166].

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Повне зміщення акценту з мовної системи на власне комуникативні дії у практиці спілкування надав біхевіоризм. Наприклад, Дж. Уотсон зазначав, що «мовлення – це дія, тобто поведінка», і вбачав вивчення мовленнєвої поведінки під час організації спеціальних комуникативних ситуацій (діалогічної форми роботи) [16, с. 6].

Нині дослідники відзначають, що розуміння загального принципу виконання дії, знання її результатів, тобто підкріплення дії, і вибір правильного мотивування є важливими чинниками. Акцент зміщується на внутрішні фактори, що визначають комуникативне навчання; з'являються методи, що ґрунтуються на активній роботі мислення, на розвитку комуникативних намірів.

Міждисциплінарні теоретичні дискусії за участі філософів, психологів, представників інших наук намагалися з'ясувати, з одного боку, спроможність комуникативної діяльності в конкретній галузі знань. Аналіз результатів дозволив дійти певних висновків щодо феномена «комуникативна діяльність». Зупинимось на тих, які безпосередньо торкаються предмету нашого дослідження.

Зокрема, уточнено природу досліджуваного феномена. Було відзначено, що головними характеристиками діяльності з позицій відповідної теорії є:

- \* предметність;
- \* соціальна, суспільно-історична природа;
- \* опосередкований характер;
- \* цілеспрямованість;
- \* системність її складових;
- \* продуктивність;
- \* спільність будови зовнішньої (матеріальної) та внутрішньої (психічної) діяльності, формування внутрішньої діяльності з зовнішньої шляхом її інтеріоризації;
- \* тричленна структура діяльності (операція – дія – власне діяльність);
- \* процесуальний характер діяльності і розгортання її в часі та деякі ін. [4,5].

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Підтверджено, що теорія комуникативної діяльності виправдовує себе у вивченні процесів сприйняття, пам'яті, мислення, форм мовлення, розвитку психіки в онтогенезі (дизонтогенезі), свідомості [17].

Доведено, що процеси: діяльність, спілкування, діалог, знаково-символічні системи необхідно вивчати разом, для чого необхідний міждисциплінарний підхід при паралельному розгляді онтогенезу і філогенезу діяльності (тобто необхідно об'єднати власне діяльнісний і власне знаковий підходи) [5]. Сучасне бачення КД є однією з парадигм наукового психологічного знання.

Засновник теорії діяльності О. Леонт'єв характеризує діяльність, зазначає, що остання «це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має свою будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [14, с. 98]. Відтак, діяльність є формою активної цілеспрямованої безпосередньої і опосередкованої взаємодії людини з середовищем, що розглядається вченим «основною» одиницею життєвого процесу. Діяльність має три сторони: мотиваційну, цільову і виконавчу (О. Леонт'єв, Д. Панов). Народжуючись з потреби, як початкової ланки будь-якої діяльності, за допомогою соціальних засобів, знаків людина здійснює планування діяльності, визначає її кінцеву мету і окреслює засоби її реалізації, здійснює її, досягає мети. Загальна структура діяльності людини поряд з суспільно-виробничою (трудовою) і пізнавальною охоплює і її суспільно-комуникативну діяльність. Це складний процес взаємодії людей і здійснюється засобами мови, як системи одиниць і правил застосування, виявляється у діяльності суб'єктів спілкування» [4]. При цьому спілкування - форма реалізації такої взаємодії, а мовленнєва діяльність як реалізація суспільно-комуникативної діяльності людей в процесі спілкування. Джерелом комуникативної діяльності в усіх її виявах є комуникативно-пізнавальна потреба і, відповідно, комуникативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, реалізуючись, на думку дослідника М. Swan, 1985, в предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає мотивом цієї діяльності [18, с. 45].

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Значну увагу питанням породження мовленнєвого висловлювання у комунікації приділяла дослідниця І. Зимня. Засновуючись на визначенні говоріння як діяльності, а мовлення як способу формування і формулювання думки засобами мови у процесі цієї діяльності і виходячи з твердження нерозривності слова і поняття, вчена відображує у розробленій схемі породження мовлення такі позиції:

- 1) зв'язок мотиву з потребою, що спонукає говоріння;
- 2) наявність комунікативного наміру, через який мовець і «вплітається» у сам акт спілкування;
- 3) зв'язок слова і поняття;
- 4) визначення мовлення як способу формування і формулювання думки, а не як процесу маніфестації, реалізації мови;
- 5) чітке розмежування стадій породження мовлення на стадії формування і формулювання думки;
- 6) факт існування слова в пам'яті мовленнєво слухового рухового аналізатора і нерозривність процесу актуалізації поняття і слова [4, с. 89].

Перший рівень процесу породження мовлення – мотиваційно-спонукальний. Цей рівень являє собою «сплав» мотиву і комунікативного наміру. На цьому рівні мовець «знає» тільки про що, а не що говорити, тобто він знає загальний предмет чи тему висловлювання і форму взаємодії зі слухачем, що визначається комунікативним наміром (одержання, запит чи видача інформації).

Другий рівень – це власне рівень формування думки засобами мови. Він відповідає за логічну послідовність і синтаксичну правильність мовленнєвого висловлювання. Формувальний рівень актуалізує механізм відбору слів, механізм часового розгортання і артикуляційну програму, яка безпосередньо реалізує і об'єктивує задум в процесі формування і формулювання думки засобами мови.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

На третьому рівні – рівні реалізації – відбуваються процеси артикуляції та інтонування. Як бачимо, теорія мовленнєвої діяльності була теоретично обґрунтована, а здійсненні згодом численні експериментальні підтвердили її спроможність і методологічну самодостатність.

Комуникативна діяльність перебуває в полі інтересів представників різних наук:

\**лінгвіста* цікавить продукт мовної діяльності;

\**фізіолога* – механізми її здійснення;

\**психолінгвіст* розкриває співвіднесеність одиниць мови з механізмами і формами здійснення мовленнєвої діяльності;

\**психолог* зосереджується на тому, як з психологічного погляду стає можливим індивідуальне користування мовою, які психологічні закономірності лежать в основі створення людиною тих чи інших конкретних виразів у мові;

\**методист* враховує закономірності вказаних аспектів і на цій основі вибудовує оптимальну організацію процесу навчання комуникативної діяльності, відповідає на питання:

- як навчати?
- кого навчати?
- навіщо навчати?
- чого навчати?
- якими засобами навчати?
- яким чином просувати у розвитку?

## **2.2. Основні поняття комунікації як діяльності**

Провідним психічним процесом людей є мова. Мова знаходить своє вираження у мовленні. Об'єктивно можна сказати, що мовлення є *діяльністю* і може бути проаналізоване саме як *діяльність*, яка може включати:

- моделювання комуникативно важливих особливостей особистості,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- орієнтування в умовах комунікативного завдання, самоподачу, встановлення контакту (В. Кан-Калик, О. Леонт'єв, А. Мудрик).

Через мовлення реалізується первинна для мови функція — спілкування. При цьому враховується особливість професійного мовлення, яке є одним із видів діяльності і перебуває під впливом трьох факторів: законів мови, цілей педагогічної праці та особистісного стилю спілкування кожного педагога.

Людина може виконувати різні види діяльності. У певному віковому періоді є провідні види діяльності: ігрова, навчальна, трудова та ін. При виникненні стосунків говоримо про виникнення і КД, як процес соціальної взаємодії. З цієї точки зору КД (спілкування) приділяли увагу О. Бодальов, М. Лісіна, С. Максименко, І. Омельченко, Т. Піроженко, О. Проскурняк, Т. Сак, Л. Терещенко та ін.

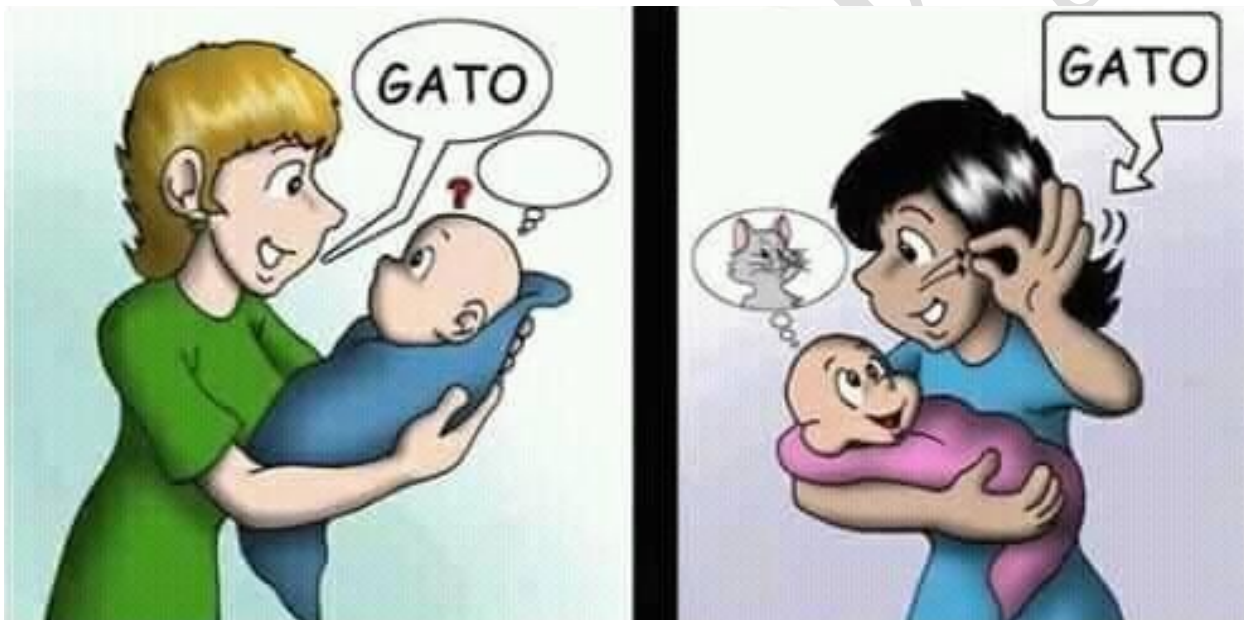
Свого часу Л. Виготський при розробці культурно-історичної концепції запропонував три ступені розвитку КД від простого встановлення контакту до спілкування-рефлексії [19].

Перший етап відбувається при встановленні і налагодженні контакту наставник застосовує знаки-поняття, які спонукають (стимулюють, підтримують) дитину як потенційного комуніканта до контакту простими активними діями (мама усміхається до чуючого маляти (1 міс.) і супроводжує свої дії лагідними, добрими словами, колисковою та ін.; мама усміхається до нечуючого маляти і супроводжує свої дії жестами доброти, позитиву). З чуючою дитиною (до 1 року) це називання маляти лагідними словами, озвучування своїх дій, емоцій та ін., з глухою дитиною (до 1 року) – такий же процес, але у формі беззвучних жестів, з додаванням ЇСТИ, ЩЕ, ХОЧУ, ДОСИТЬ, МОЛОКО, ПИТИ, СПАТИ, ГРАТИСЯ, ІГРАШКА.

Науковці (Г. Балл та В. Медінцев, М. Бахтін, І. Бех, М. Бубер, Ф. Василюк, Т. Власова, С. Ведяєв, Н. Дорофєєва, В. Зінченко, В. Марков, М. Мерло-Понті, Дж. Мід, М. Наконечна, А. Россохін, С. Рубінштейн, В. Столін, В. Татенко, І. Тітов, М. Фрізен та ін.) стверджують, що сферою існування індивідуальної

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

свідомості людини є інтер- суб'єктивність, символічні, мовні, культурні взаємини, спільна діяльність, діалогічне спілкування. У цих розвідках обстоюється теза про психічну інтеріоризацію індивідом зовнішньої для неї інтерсуб'єктивності. Поступово усвідомлюючи змістове наповнення використовуваних понять, які мають бути системними, повторними, вживатися всіма членами родини, створюючи емоційно позитивне тло, зв'язувати їх з поняттями діями, закріплювати у соціально-побутових ситуаціях, впізнавати їх у діях членів родини – розуміння і організація зворотного зв'язку.



Комунікативні дії і стосунки, що з ними пов'язані, стануть інтерсуб'єктивними, коли сприятимуть розкриттю потенціалу суб'єктності дитини.

Суб'єктність дитини (М. Наконечна, 2017) – перехід за межі безпосереднього досвіду з орієнтацією на осмисленість, активність, відповідальність, рефлексивність особистості.

Наступний етап – актуалізація опорних знань – про доречне застосування понять мовними одиницями у КД до комунікантів, які стають основою регуляції поведінки дитини. Основою смислового рівня комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інша (Я-Інша Я)* є розуміння психічного стану *Іншої* (думок, переконань, вірувань, намірів, бажань, емоцій), що трансформуються в



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

здатність дивитися на події з різних точок зору: зіставляти модель психічного в актуальній ситуації свою та іншої людини. Саме здатність розуміти психічні стани свої та *Іншої* дозволяє дитині вибудовувати ефективну та осмислену комунікативну діяльність.

Із психологічної точки зору важливо, що нові виміри свідомості виникали як результат не тільки безпосередньої комунікативної діяльності з іншими людьми, а й опосередкованої шляхом уявних діалогів із образами, які закріплені в її структурі. Ключовою передумовою цього процесу виступає формування самосвідомості як центру внутрішнього світу суб'єкта. Як відомо, виникає вона не відразу, а лише в ході первинної соціалізації при спробах повторити дослу в ході дитячих ігор, приблизно до 4-5 років (Дж. Мід), і дозволяє дитині побачити себе так, як її бачать інші. У процесі розвитку (до 8-9 років) у свідомості дитини з'являється узагальнений *Інша (людина)*, що включає загальні цінності та моральні установки прийняті в культурі конкретно взятого середовища родини. Пізніше, як правило виходячи з досвіду спілкування з батьками, в свідомості може виникати образ «значущого співрозмовника».

Отже, можемо стверджувати, що середній і старший дошкільний вік є сензитивним періодом становлення усвідомленої комунікативної діяльності з *Іншою* у соціумі, культурі та персоналізованим *Іншою*.

Комунікативна діяльність є провідною у підлітковому віці (за О. Проскурняк, 2017).

Саме у трирівневій поступовій організації КД відбувається:

- усвідомлення різноманітних соціально-комунікативних дій за допомогою знаків мови (незалежно від шляхів (каналів) опанування: вербальна чи жестова) як чіткої системи опосередкованого відображення реального оточуючого,

- розуміння власного Я та Іншої (людини) спочатку з найближчого оточення. У ході реалізації своїх комунікативних цілей людина усвідомлює не тільки можливості теперішнього часу, а й можливості майбутнього; мотиваційно-потребова сфера збагачується мотивами та цілями з майбутнього

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

проекту *Я*. При цьому перспектива *Я* в онтогенезі поступово актуалізується у процесах: відчуття і самовідчуття; пізнання та самопізнання; ставлення та самоставлення; розуміння та саморозуміння і співзначення (співрозуміння).

Такі особливості прояву у КД є свідченням ефекту соціалізації дитини, підтверджуються тезою Л. Виготського: «... ми усвідомлюємо себе, тому що усвідомлюємо Інших, і тим же способом, яким усвідомлюємо Інших» [19] і втілюється під час поступового перетворення соціально-комунікативних функцій (зовнішніх – інтерпсихічних), зовнішніх соціальних дій, при яких дитина є учасником, в індивідуально-суб'єктивні функції (внутрішні – інтрапсихічні), які характеризують картину внутрішнього світу дитини (багатство чи збідненість, активність чи пасивність, дієвість чи бездієвість, осмисленість чи механічність, а у підсумку – автономність, індивідуальність, унікальність, рефлексивність).

### 2.3. Специфіка комунікативної діяльності

#### 2.3.1. Особливості прийому інформації (порівняльний аспект) - етап комунікативної діяльності

Комунікативна діяльність представлена детально, в першу чергу, щоб відзначити, що вона може бути розділена на послідовні етапи:

- прийом, виробництво, взаємодію (Рис. 1)



Рис. 1. Етапи комунікативної діяльності

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Кожен з етапів варто представити детально.

Зосередимося на особливостях прийому інформації чуючих, глухих, зі зниженим слухом немовлят у чуючому і нечуючому середовищах.

Чуючі немовлята, за даними Nober and Nober, 1977, починають сприймати і навіть диференціювати різну інтенсивність звуку майже відразу після народження і до 1-тижневого віку можуть чітко розрізнити тони завдяки неушкоженому каналу слухового сприймання. До 2 *міс.* немовлята більше уваги приділяють мовленню загалом, ніж іншим окремим звукам, хоча вже розрізняють голосові мовленнєві звуки, віддаючи перевагу жіночим голосам перед чоловічими (Nober and Nober, 1977). Діти з нормальним зором на рівні розвитку типових 6-*міс.* дітей природно повертають голову, щоб знайти джерело цікавого звуку. Дворічні діти реагують на звукову ігрову презентацію, наприклад, опускаючи іграшку у відро або складаючи кільця на кілочок піраміди.

Дослідження Lee, Gomez-Marin, Lee, опубліковане в 1998 р., підрахувало, що поширеність односторонньої втрати слуху у дітей шкільного віку коливається від 6,4 до 12,3 на 1000, і на той момент було 391 000 дітей шкільного віку з односторонньою втратою слуху [20]. Існує повсюдне непорозуміння, що одностороння втрата слуху не має жодних наслідків і що цю проблему можна не враховувати при розгляді питання прийому інформації. Але діти з односторонньою втратою слуху часто не отримують прямого втручання, наприклад, слухового підсилення (ампліфікації) та/або терапевтичних послуг. Сучасні дослідження свідчать, що діти з односторонньою втратою слуху перебувають у несприятливому положенні, зокрема відчувають труднощі у сприйманні і розумінні мовлення в галасливих умовах і не мають достатньої локалізації джерела звуку щодо своїх однолітків.

Сприяє ефективному прийому інформації врахування важливості раннього втручання з відповідним посиленням СА або КІ. Загальновизнано, що такі процедури втручання є найефективнішими, коли їх починають якомога раніше

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

після виявлення втрати слуху (Silverman, 1983 та ін.). Найважливішим фактором є чутність звуків у частотному діапазоні, що включає прийом мовних сигналів. Дослідницька група Stelmachowicz, P., Lewis, D., Kalberer, A., Creutz, T. (2002) підкреслює, що у немовлят та дітей можуть бути специфічні додаткові потреби в адекватній чутності частот, які вважаються високими в мовному спектрі (вище 3000 Гц) [21]. Діти повинні вміти чути та сприймати ці дуже високочастотні звуки, що включають [с], через його важливість у використанні мовлення. Крім того, немовлята та діти часто слухають материнське (жіноче) мовлення, яке за частотою мовленнєвого спектра часто перевищує чоловіче.

Оцінка чутності звуків стала звичною процедурою в процесі встановлення та оцінки посилення для немовлят та дітей зі СА (Робоча група з педіатрії, 1996; Американська академія аудіології, 2003). Чутність, що допомагає, також може бути визначена за допомогою індексу артикуляції (Американський національний інститут стандартів, 1969).

Індекс артикуляції - це число від 0 до 1, яке наближає відсоток чутного мовного спектра. Stelmachowicz та його колеги розробили систему, яка забезпечує візуальне відображення чутності мови на різних рівнях введення та враховує посилення та обмеження виходу СА. Ця система, за визначенням Stelmachowicz, Lewis, Kalberer, and Cruetz, 1994, відома як ситуаційний профіль реагування на СА (SHARP) [21]. Нині зазначені показники чутності в ситуації, що сприймає допомогу, клінічно використовуються як початкові показники ефективності, що отримують допомогу у немовлят та дітей, або як своєрідний показник раннього результату.

Стандартні заходи пристосування СА часто включають визначення балів розпізнавання мови для слів або речень із мовою, представленою в контексті фонового шуму. Часто рівень шуму, який можна терпіти щодо рівня мови, є метрикою продуктивності. Ці заходи можна застосовувати лише старшим дітям (старше приблизно 7 р.). Pettersson E. (1987, 2009) продемонстрував, що діти із втратою слуху у віці від 8 до 20 р. ефективніше сприймають мову при

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

використанні власних підсилювальних пристроїв, ніж при оцінці посиленою мовою, представленою через аудіометр [22]. Вона пояснює більшу частину цієї знахідки тим фактом, що діти пристосувались до свого посилення та були знайомі з характеристиками посилення.

У дослідженнях (Gravel and Hood, 1999; Hawkins, 1984; Kuk, Kollofski, Brown, Melum, and Rosenthal, 1999 та ін.) показано, що діти шкільного віку з усіма ступенями втрати слуху мають перевагу у прослуховуванні СА при використанні спрямованого мікрофона і спрямована перевага є найбільшою для дітей старшого віку з досконалішими мовними навичками.

*FM-системи.* Кілька досліджень показали, що значну перевагу мають діти з втратою слуху для сприйняття мовлення в реальних ситуаціях, коли використовується FM-система передачі. Ці переваги були продемонстровано в класі (Boothroyd and Iglehart, 1998; Hawkins, 1984; Pittman, Lewis, Hoover, Stelmachowicz, 1999) і меншою мірою вдома (Moeller, Donaghy, Beauchaine, Lewis та Stelmachowicz, 1996). Більшість досліджень вказує на те, що, хоча мова, сприймана на відстані, може бути посилена за допомогою FM-систем, необхідно розглянути потребу в місцевих мікрофонах, щоб дозволити дітям контролювати власні голоси й мовлення, а також взаємодіяти з однокласниками. Додамо, що втрата слухової чутливості може мати значно згубніший вплив на малят, які перебувають у чутливому (критичному) періоді розвитку мови, загальних комунікативних здібностей, ніж на їхніх дорослих. Діти шкільного віку залежать від налаштування комунікативних навичок взаємодії з ефективними засобами навчання. Потреба у розвитку комунікативних навичок може бути найважливішим завданням для маляти, оскільки воно забезпечує основу майже для всього подальшого навчання.

Потреби у втручанні для дітей з втратою слуху особливо гострі в дитячому та дошкільному періоді, коли сенситивність досягається і мовних явищах, і в мовленнєвих. Діагности доводять, що у цьому віці задоволення потреби діагностування (оцінювання) сприйняття мовлення, сформованість мовних

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

навичок є (за кордоном) і має бути обов'язковою частиною оцінки для ідентифікації малюка з ПС. Хоча критерій визначення рівня слухової функції на предмет інвалідності в цьому віці менш жорсткий для дитини порівняно з дорослою людиною. Керівним принципом є те, що визначення інвалідності має відображати реальну ситуацію дитини з визначенням її базових потреб.

Згідно з Ling, 1979; Ling D., Nienhuys T., 1983, руховим навичкам, необхідним для мовлення, можна навчитися в будь-який час, але, швидше за все, вони будуть переведені на спонтанний рівень, якщо у дітей не склалися твердо встановлені моделі помилок [23]. Методи втручання слід розпочинати на ранніх стадіях формування і відображати закономірність розвитку у дітей зі збереженим слухом.

Незначний відсоток малят (до 3,4%) народжуються від глухих батьків (ГБ), які спілкуються за допомогою ЖМ, як основної [24, 25]. Це можуть бути діти: глухі, зі зниженим слухом, зі збереженим слухом. Такі діти мають повний доступ до ЖМ свого домашнього середовища та мови глухої громади. Прийом інформації за допомогою візуального каналу сприймання є легким і зручним, не створює жодних труднощів в отриманні комплексу візуально-рухових і немануальних повідомлень. Більше того, орган зору дозріває вже в 1 міс., і це дозволяє повною мірою розвивати, на думку В. Глухова, 2007; D. Moores, 1975; N. Israelite, C. Edwolt й R. Hoffmeister, 1992, різноманітні психічні процеси (мислення, пам'ять, мовлення) і якості (самосвідомість, особистісну зрілість) відповідно до типових закономірностей розвитку психіки дитини за допомогою зорового каналу сприймання інформації [26]. ГДГБ мають повний доступ до ЖМ завдяки відсутності перешкод у прийомі інформації візуально-просторовою модальністю – неушкодженим шляхом. Водночас, такого легкого і зручного доступу до прийому СМ у ГДГБ нема, зважаючи на об'єктивні обставини комунікативних взаємин у родинному середовищі.

Значний відсоток глухих (зі зниженим слухом) немовлят (82,5 %) народжуються у родинах чуючих батьків (ЧБ). Для цих сімей народження

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

дитини із втратою слуху може бути стресовим і руйнівним. Втрата або зменшення слуху погіршує здатність дітей чути (сприймати) усне мовлення СМ, накопичувати слуховий досвід розмовного мовлення з близького чуючого оточення.

При втраті часу на виявлення порушення слуху (особливо впродовж перших 6-12 міс.) і незастосування СА, КІ прийом інформації від ЧБ може не відбуватися (48 %), відбуватися у пошкодженому вигляді (52 %). Ще наприкінці дев'яностих минулого століття S.D. Fischer (1998) прийшов до висновку, що для понад 90 % нечуючих дітей (глухих, зі зниженим слухом, пізнооглухлих) ЧБ з сімей чуючих розглядають в якості  $M_1$  у дитячому віці лише СМ, а ЖМ в якості  $M_2$ . В українських реаліях ця ситуація ще драматичніша.

Додамо, що важливо враховувати і ефект «швейцарського сиру» (Рис.2).

*Швейцарський сир* – дірка, прогалина, що виникає при появі повідомлення висловлено неповно, або коли всі частини повідомлення не отримуються через зорові або слухові перешкоди — комунікативні бар'єри.



Малі з втратою слуху діти не мають мовної основи для заповнення того, чого вони не отримують, що призводить до сприйнятливого та виразного *мовного дефіциту*, подальших розривів у набутті грамотності. Це, насамперед, безпосередньо впливає на інші сфери розвитку, включаючи звернене мовлення, рецептивне мовлення, словниковий запас, соціальне спілкування, взаємодію між дорослим і ровесниками тощо. Такі потенційні виклики не пов'язані безпосередньо з рівнем слуху, а з відсутністю та/або перешкодами доступу до мови, спілкування та отримання інформації.

Варто звернути увагу і на те, що діти проводять значний час у школі. Відомо, що погана акустика в класі (Acoustical Society of America, 2000; Nelson,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Soli, and Seltz, 2002) посилює труднощі у розвитку сприйняття усного мовлення, як прийому інформації, та врешті-решт сприяє виникненню мовних та когнітивних проблем [27]. Прийом усної інформації (Bess et al., 1998) за об'єктивних труднощів через погану акустику в класі особливо є складним (Nelson et al., 2002) для дітей навіть з легкою та помірною втратою слуху, особливо, якщо словесна мова не є першою мовою —  $M_1$  [28]. Знижені акустичні можливості у приміщенні класних кімнат, на думку Knecht, H.A., Nelson P.B., Whitelaw G.M., Feth L.L, можуть бути наслідком надмірного шуму, що проникає ззовні, це призводить до поганого відношення сигнал / шум для мовного спілкування. Багато навчальних класів також погано спроектовані з точки зору контролю за часом реверберації [29]

**Час реверберації** – це міра часу, протягом якого звук залишається в кімнаті після того, як оригінальне джерело звуку припинилось, через відбиття в кімнаті.

*(Acoustical Society of America, 2000).*

Звук відбивається від підлоги, стін і стелі кімнат. Ці відбиття призводять до подовження звуку, який відомий як реверберація. Кількість енергії, що відбивається в кімнаті залежить від видів матеріалів, з яких робиться поверхня підлоги, стін і стелі. Загальним прикладом кімнати, що сильно відбивається, є шкільний клас, де реверберація сприймається як відгомін. Можливість розуміти усне мовлення зменшується, оскільки час відбиття збільшується. Навколишній шум відноситься до звуків навколишнього середовища в кімнаті, які можуть виходити з систем опалення / вентиляції, комп'ютери, проектори чи інше електронне навчальне обладнання, рух стільців, розмова дітей та шуму з коридору, дитячого майданчика тощо. Часто це звуки голосніші, ніж голос вчителя/викладача.



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Це порівняння називається співвідношенням мовлення / шум. Якщо розмовний голос вчителя вимірюється на рівні 60 Дб, а фоновий шум вимірюється на рівні 55 Дб, перевага має лише +5 дБ. Рівень голосу учителя повинен перевищувати рівень шуму в приміщенні. Для глухих і зі зниженим слухом учнів, щоб отримати корисний слуховий вхід, співвідношення мовлення / шуму має бути не менше +15 Дб (рекомендується до +20 Дб). Відстань у підвищенні децибелів фізіологічно заважає здатності точно чути та розуміти висловлену усно інформацію.

Тривалий час реверберації означає, що вже вироблені звуки можуть перешкоджати новоствореним звукам, як наслідок – призведення до низької зрозумілості мовлення словесної мови.

За результатами досліджень Litovsky, 1999; Johnson, 2000, відомо, що на нормальний слуховий процес у чуючих дітей негативно впливає тривалий час реверберації [30, 31]. У багатьох школах США діти навіть з частковою втратою слуху ризикують неповноцінно сприймати мовне спілкування. Такі труднощі можуть призвести до зниження (звуження) мовного та когнітивного розвитку.

Для учнів, які будь-якою мірою покладається на залишковий слух отримати доступ до їх освітньої програми, управління слуховими компонентами середовища є критично важливими. Реверберація, співвідношення мовлення / шум та відстань від динамік - це три умови, які суттєво впливають здатність учня чути та розуміти усне мовлення у класі.

Клінічна сутність реверберації, на думку McFarland and Casace, 1995, відома як розлад центральної слухової обробки (РЦСО – CAPD), є дисфункцією сприйняття слухових сигналів, яка не пояснюється периферичною втратою слуху [32]. Вважається, що розлад центральної слухової обробки враховує специфічні порушення мови та читання у дітей шкільного віку. Область оцінки та виправлення РЦСО нами не розглядається, оскільки ця інвалідність за визначенням не пояснюється порушенням слуху. Діти, у яких спостерігається такий розлад, відносяться до сфери «порушення розвитку».

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

### 2.3.2. Виробництво мовлення

Немовлята починають голосувати, як тільки народжуються, вигукуючи звуки «ля», незалежно від статі, раси [25]. Впродовж перших 2 міс. з'являються різні форми (інтонації, частотність) крику й плачу. Саме мама маляти може їх впізнавати, диференціювати, визначати причину (пробудження, вияв бажання заснути, відчуття голоду, дискомфорту та ін.). В 3-міс. віці відбуваються перші прояви гуління. Маля комбінує різні звуки, розтягує їх, грає ритмом й висотою. Г. Крайгом, 2004 запропоновано цей вид активності «ітерація» - умисне повторення, розтягування й зривання звуків дитиною, котра імітує усне мовлення. З 6-міс. віку, зазвичай, розпочинається процес дитячого лепету, коли вона повторює двоскладові сполучення: *ля-ля-ля, ба-ба, ді-ді* та ін. Самі такі сполучення, на думку одних дослідників, батьки плутають з першими словами, але вони є лише повторенням звуків з без змістового аспекту, на думку інших, є першими проявами скорочених форм слів. За характером, лепет дитини нагадує інтонаційно й за звуковими сполученнями мовлення дорослої. Гуління й лепет є підсвідомим тренуванням вимови звуків рідної мови. На цій стадії перші звуки дитини, що зростає в чуючому (вербальному) мовному оточенні, на думку de Boysson-Bardies, Halle, Sagert & Durand, 1989, суттєво фонологічно відрізняються за звуками дитини, що зростала в іншому мовному середовищі. Звуки, що промовляє дитина, є реакцією на мовлення, яке вона чує. Лепет – це і форма взаємодії, контакту, емоційного налаштування.

Незважаючи на те, що ще потрібно провести багато досліджень, є безліч доказів того, що розвиток ЖМ з раннім доступом до вільних користувачів, в основному, прогресує за тим самим терміном, що і очікується, враховуючи попередні дослідження щодо розвитку різноманітних розмовних мов (Baker & Woll 2008; Chen Pichler 2012; Chen Pichler et al. 2017a; Lieberman & Mayberry

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

2015; LilloMartin 2016; Meier 2016; Morgan 2014; Schick et al. 2006). У наступних абзацах ми переглянемо три класичні приклади.

*Базікання.* Загальновідомо, що чуючі малюки починають видавати мовні звуки, або лепет, приблизно у віці 4-5 міс. (Vihman et al. 1985). Багато вчених вважають лепет - важливий ранній крок мовного розвитку, що забезпечує немовля практикою у вироблянні формаційні елементів своєї мови, а також комуникативного соціального обміну з вихователем.

Не дивно, що існує паралель у розвитку ЖМ: базікання, лепет. Petitto & Marentette (1991) виявили, що малята, які страждають від ознак втрати слуху (віком 10-14 міс.) виробляли безглузді ручні жести – голосові звукокомплекси, використовували компоненти, які зустрічаються в природних ЖМ. Вони виявили, що ручних лепетів ставало дедалі більше з мірою того, як ГД зростали. Крім того, глухі малята здійснювали все складніші ручні комплекси з більшою різноманітністю порівняно з жестовими постановками малят зі збереженим слухом, які не зазнавали ЖМ.

Дослідники Petitto & Marentette (1991) інтерпретували свої висновки про паралелі між ручним та вокальним лепетом, як підтримка думки, що *«існує унітарна мовна здатність – механізм, який забезпечує основу засвоєння людиною ЖМ та СМ»* (33. с. 1495).

*Перші ознаки.* Якщо унітарний механізм (або сукупність механізмів) лежить в основі ЖМ та СМ і цей механізм є важливим для термінів виконання різних етапів придбання, тоді можна не очікувати, що між середнім показником буде суттєва часова різниця першої ознаки проти вимовлених слів. Тим не менше, така часова різниця була виявлена.

Типовий вік перших вимовлених слів дитини становить близько 10-11 міс., хоча є значна мінливість. Втім, поширена думка, що перші знаки виникають набагато раніше, ніж це вже через 6 міс. (звідси привабливість «дитячих знаків», яких, як не дивно, загалом більше) підтримка для сімей зі збереженим слухом, ніж для ГД (Chen Pichler 2016). Суворіші оцінки середнього віку для

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

перших підписаних слів поставили цю віху приблизно на 8,5 міс., перевага 1,5-2 міс. Meier & Newport (1990) переглянули наявні докази і зробили висновок, що, ймовірно, є рання перевага для перших ознак, хоча і не для наступних етапів, такі як словниковий запас із 10 слів та сполучення перших слів. Ми зазначаємо, що Anderson & Reilly (2002) знайшли середній розмір словникового запасу для 12-17-міс. Підписання дітей бути більшими, ніж для англомовних дітей, Anderson & Reilly припускали, що перевага у використанні ранніх жестів може зберігатися впродовж кількох місяців на основі результатів самозвітів.

Дослідники Meier & Newport (1990) зазначають, що висновки щодо перших вимовлених / показаних слів є сумісний з концепцією унітарного мовного механізму, коли ми враховуємо додатковий вплив периферичних факторів [34]. Рухове управління артикуляторами необхідне для виробництва жестів розвивається раніше, ніж для виробництва вимовлених слів. Відповідно, механізм хронометражу такий, що немовлята когнітивно готові виробляти перші жестові одиниці на позначення необхідних понять раніше, ніж ЧД. Діти, які потрапляють під дію природної ЖМ, можуть сформулювати впізнавані жести в цей момент; але діти, схильні до СМ, не будуть мати можливість продукувати впізнавані слова на позначення необхідних понять і такий процес відкладатиметься у часі. Пізніші етапи будуть рівнозначними після досягнення зрілості різних механізмів виробництва СМ, які наздоганятимуть у часі.

Всі зі збереженим слухом малята проходять стадії звукового задоволення (вокальної гри, лепету, перших значущих слів та ін., які з'являються до або після 1 року (Bangs, 1968; Menyuk, 1972 та ін.) [35]. Вчені звертають увагу на мовленнєві моделі стресу, які починають з'являтися на ранніх етапах (Stark, R., 1983), поряд із висотою та інтонаційними контурами (Bangs, 1968; Stark, R., 1983) [36]. За даними Савченко, 2007, понад 70 відсотків можуть виробляти всі голосні звуки та дифтонги до 3-р. віку; до 7 р. 75 відсотків дітей здатні виробляти всі фонемі, за винятком звуку [p]. Поєднання приголосних зазвичай освоюються до 8 р., а загальна здатність до виробництва мовлення як основи

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

комунікативної діяльності на той час, як правило, схожа на мовлення наставника [37, 38].

Широкий спектр досліджень виробництва мовлення у чуючих дітей зосереджений на граматичному розвитку, накопиченні словникового запасу, синтаксичних особливостей (М. Савченко, 2007; Nober and Nober, 1977, Quigley and Paul, 1984, Schmitt, 2000) [37]. Більшість мовних звуків українського мовлення освоюються до 4 р., а більшість граматичних категорій до 5 р., до 8 р. зі збереженим слухом дитина повністю оволодіває граматичними особливостями [38]. Ці висновки підтверджуються і результатами дослідження Brown (1973):

*граматичні механізми чуючі діти опановують не раніше молодшого шкільного віку [39].*

Schmitt, 2000, зазначає, що розвиток словникового запасу оцінюється приблизно в 4000-5000 сімейства слів для 5-річних чуючих дітей та 20 000 сімейства слів для 20-річних

Сімейство слів – основне слово (для іменника - Н.в.), його відмінкові, часові форми.

Nober and Nober, 1977

Більшість морфологічних та синтаксичних навичок повністю розвиваються у віці до 5 р., а граматичні - до 8 р. (Nober and Nober, 1977). У віці від 10 до 12 р. більшість чуючих дітей досягають лінгвальної зрілості (Quigley and Paul, 1984).

Таким чином, до віку 4,5 р. чуючі діти завдяки накопиченому словниковому запасу складають як прості, так і складні речення. Навіть, якщо дитина не вимовляє один зі звуків, наприклад [р], це не може бути руйнівним для розвитку як для розмовної комунікації із членами чуючого середовища

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

(батьками, рідними, однолітками), так і для розвитку: складного мовного використання, пізнавального, соціально-емоційного та інших значущих аспектів.

При порівнянні довербального розвитку чуючих і глухих дітей Oller & Eilers (1988). Зокрема, було визначено особливості ранніх стадій звучання лепету обох категорій немовлят, що стосуються відсутності суттєвих відмінностей, окрім того, що лише в перших лепет починає наближатися до звучання слів CM, притаманної слуховому оточенню [40].

Впродовж першого року життя малята засвоюють невербальні (екстралінгвальні) аспекти комунікації. Діти вчаться розпізнавати сигнали учасників комунікації, дотримуватися черговості реплік в діалозі, використовувати жестикуляцію, звертати увагу на вираз обличчя. Ross & Lollis (1987) зазначають, що розвиток невербальних навичок спілкування формується у відповідно організованих батьками іграх дитини [41]. З поступовим розумінням дитиною постійності повторюваних ігор-дій, прикладом яких є «хованки» (мама ховається від дитини, іграшка ховається від дитини, чи навпаки, дитина ховається від мами, дитина ховає іграшку від мами та ін). Такі ігри поступово починають супроводжуватися мовними формами (ТУТ, ТАМ, Є, НЕМА, ДЕ МАМА (ІГРАШКА)?, няв, гав та ін. Завдяки таким систематичним взаємодіям за сприятливих умов дитина накопичує свою критичну масу і лексичних значень  $M_1$ .

Зарубіжні і вітчизняні дослідники: Abberton and Fourcin, 1975; Hood and Dixon, 1969; Monsen, 1974, 1978, 1983b; Monsen and Engebretson, 1977; Monsen, Engebretson, and Vemula, 1978, 1979; Nickerson, 1975; Nober and Nober, 1977; Stark, 1983; Wirz, Subtelny, and Whitehead, 1981; Леонгард Е., Луцько К., Савченко М., 1989, 92; Савченко О., 2004; та ін. звертають увагу на те, що виробництво голосових і мовленнєвих характеристик дітей, які мають порушення слуху, суттєво різняться від характеристик чуючих дітей.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Огляд мовного та мовленнєвого виробництва у розвитку глухих, зі зниженим слухом дітей ускладнюється неоднорідністю втрати слуху (від найнижчого до найважчого) в дитячому віці, різницею у віці, ступенем втрати, мовним середовищем, поінформованістю батьків про  $M_1$  і  $M_2$ , розумінням ролі і значення ЖМ батьками, обранням відповідного шляху розвитку своєї дитини, дотримання систематичного навчання в організації комунікативної взаємодії та ін. Істотним механізмом розвитку усного мовлення СМ є організація і налагодження взаємодії-зв'язку, що виявляється у можливості чути й чітко сприймати власне звукове продукування, порівнювати його з еталонним (від дорослих), що утримується, залишає сліди в пам'яті.

Важливий чинник, що впливає на ступінь мовленнєвого і мовного виробництва (розвитку) при слуховій депривації, за Davis, 1965, є вік дитини, коли настає втрата слуху. Слухова депривація на ранніх стадіях життя має серйозні наслідки для подальшого розвитку.

Американський дослідник М. Marschark, 1997, констатував:

*«Незалежно від того їхні батьки глухі абочують... глухі діти, як кращі читачі виявляються з числа тих, хто був діагностований раніше і мав ранній доступ до мови (зазвичай жестової)...» [7. с. 140-141].*

Дітей з порушеннями слуху ідентифікували між народженням та віком 6 міс. і вони набули: сприйнятливих мовлення - 200 слів та виразне мовлення - 117 слів, тоді, як ідентифіковані у віці від 7 до 18 міс. мали сприйнятливих мовлення лише 86 слів та виразне мовлення - 54 слова.

Дослідження М. Маршарка підтверджено ще ранішими дослідженнями (Yoshinaga-Itano, 1998) тестування у 26 міс. Немовлят з ПС, які були ідентифіковані між народження та 6 міс., котрі набули «значно вищі» показники мовного і мовленнєвого та особистісно-соціального розвитку [42].

Взагалі, у дітей з ранніми, передмовними втратами слуху (Binnie, Daniloff, and Buckingham, 1982; de Quiros, 1980; Itoh, Horii, Daniloff, and Binnie, 1982 ;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Nober and Nober, 1977) частіше спостерігаються дефіцити дихальних, артикуляційних та фонаторних аспектів мовлення .

Три важливі періоди настання втрати слуху описані de Quiros (1980).

Діти, у яких втрата слуху трапляється впродовж перших 2 р. життя, вважаються долінгвальними глухими.

Якщо глибока глухота виникає до 2-р. віку і втручання затримується, словесне мовлення може бути сильно порушеним.

Втрата слуху у віці від 2 до 5 р.в призведе до втрати мовленнєвих навичок, якщо не передбачені відповідні сенсорні засоби та слухова реабілітація.

Глухота, що виникає після 5 р., може призвести до відповідної артикуляції; втім, хороші артикуляційні навички можуть погіршитися, якщо сенсорне введення не буде відновлено з посиленням. Знову ж таки, ці згубні наслідки можуть бути покращені, якщо дитині забезпечити сенсорну допомогу, яка може забезпечити слуховий доступ до акустичних властивостей словесного мовлення.

*Вроджена втрата слуху*, виявлена до появи мовлення (долінгвальна група) погіршує виробничі, тональні аспекти їхнього усного мовлення (John and Howarth, 1965; Markides, 1970; McGarr and Osberger, 1978; Monsen, 1979 та ін.). До труднощів із виробництвом усного мовлення віднесено проблеми з артикуляцією голосних та приголосних:

- заміни, спотворення та пропуски (Hudgins and Numbers, 1942; Zimmerman and Rettaliata, 1981);

- надмірне вживання нейтральної голосної, Markides, 1970, наприклад schwa, (/ə/), ненаголошений голосний звук у другому складі слова “кошеня”;

- відсутність адекватної диференціації між різними голосними (Angelocci, Kopp, and Holbrook, 1964; Levitt and Stromberg, 1983);

- неможливість розрізнити дзвінки й беззвучні приголосні звуки, наприклад [b], [p] (Calvert, 1962; Monsen, 1976; White-head, 1983). ГД такого природного зворотного зв'язку зі СМ позбавлена, тому цей процес зворотного зв'язку



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

формується з труднощами у формі кінестетичних відчуттів, що виявляються у здатності відчувати артикуляційні рухи (що засвоювалися впродовж тривалого періоду спеціального навчання усному мовленню). Крім того, важливою умовою доступності сприймання усного мовлення, є розвиненість кінестетичних відчуттів окремих звуків, а також послідовність, чіткість, виразність й правильність мовлення. Зі зниженим слухом дитина має усвідомити тісний зв'язок між диханням, звуковими налаштуваннями, вібраціями, позицією губ.

Ці проблеми супроводжуються значно уповільненою швидкістю загальної усвідомленості мовленнєвого звуку (фонологічний розвиток) у дітей із втратою слуху. Хоча варто наголосити, що значна частина дітей з ПС за умови вчасної налагодженої комунікації і допомоги можуть правильно виробляти фонемі ізольовано, але вони все ще можуть плавно поєднувати фонемі у зв'язному мовленні. Тому такі діти знаходяться у важкому становищі формування кінестетичних відчуттів, що виявляються у здатності відчувати артикуляційні рухи (що засвоювалися впродовж тривалого періоду спеціального навчання усному мовленню), а також труднощі усвідомлення послідовності й правильності продукування мовлення. Це накладає відбиток на усвідомлення й розуміння тісного зв'язку між диханням, звуковими вібраціями, звуковою артикуляцією, розташуванням язика, губ [37, 38, 43, 44]. Зважаючи на час народження звуку (звуків), затрати психічної енергії дитини з ПС на продукування усного мовлення, як окремих елементів до системних, труднощі розуміння цього процесу, зусилля є неймовірними. Це може впливати і призводити як до зниження зрозумілості мовлення, так і психологічного дискомфорту, психологічних травм дитинства (своєрідних перешкод-бар'єрів), які неодноразово згадуються дорослими з ПС, і яких варто уникати і пропрацьовувати.

Виробництво словникового запасу, за даними Gilbertson and Kamhi, 1995; Seyfried and Kricos, 1996; Yoshinaga-Itano, 1994, у дітей із втратою слуху може

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

відповідати віку або знижуватися, результати мають велику варіативність [45]. Втім, загалом темпи зростання словникового запасу дещо сповільнені, на що вказують дослідники (Briscoe, Bishop, and Norbury, 2001; Carney and Moeller, 1998; Davis, 1974; Davis, Elfenbein, Schum, and Bentler, 1986; Moeller та ін., 1986). Впродовж другого року життя словниковий запас дитини має істотно поповнюватися за рахунок назв предметів, вказівок на предмет, що є суттєвою ознакою здатності до категоризації предметів (P. de Villiers & J. de Villiers, 1992) у вербальному періоді розвитку чуючих дітей, але у дітей з ПС тільки частково. Наприкінці другого року дитина спирається при розумінні мовлення на сформоване сприйняття всіх звуків мови, що характерно для дітей зі збереженим слухом, але розвиток цієї здібності у глухих ровесників викликає значні труднощі (Н. Швачкін, 1948). Словозаписи, на думку Moeller et al., 1986; Yoshinaga-Itano, 1994, можуть мати меншу ширину або гнучкість значення. Зокрема, нелітерне або абстрактне вживання слів може бути збідненим. Динамічний часовий хід доступу до значень слів, на думку Jerger, Lai, Marchman, 2002, може також сповільнюватися (уповільнений лексичний пошук) у дітей із втратою слуху, хоча знову ж таки, спостерігається велика непередбачувана мінливість серед осіб.

Поряд з розвитком словникового запасу, граматичні знання також знижуються. Темплін, 1966, досліджуючи побудову речення у 14-р. долінгвальних дітей з втратою слуху, були подібними до 6-8-річних дітей зі збереженим слухом. У зразках розмовного мовлення речення глухих і зі зниженим слухом дітей, були меншими за довжиною, з простішими конструкціями речень та синтаксисом (Brannon and Murray, 1966; Seyfried and Kricos, 1996). Приблизно половина дітей від 17 до 18 р., які були глухими або зі зниженим слухом, не усвідомлювали і не виробляли речень у пасивному голосі (Power and Quigley, 1973). При вивченні морфологічних правил для різних типів суфіксів (наприклад, [s] як у співає та [er], як у співака), глухі і зі зниженим слухом діти, як правило, демонструють нижчу ефективність (Bunch and Clarke,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

1978; Cooper, 1967; Elfenbein, Hardin-Jones, and Davis, 1994). Спостерігається системна затримка специфічних мовних навичок проти девіантних за наявності втрати слуху в дитинстві. Слід також зазначити, що на думку Carney and Moeller, 1998, володіння мовою є сильною ознакою читацьких досягнень.

У недалекому минулому повідомлялося у дослідженнях Stern, 2001; Traxler, 2000, що переважна більшість людей, які здобули освіту осіб з ПС школи (95 %) досягають віку читання на рівні 9 років. Результати читання знижуються навіть для учнів з мінімальною сенсоневральною втратою слуху. Дефіцит читання посилюється зменшенням словникового запасу, як вже було обговорено раніше. Втім, важливішим є дефіцит фонологічної свідомості у ГД. Це найважливіша навичка виробництва мовлення у розвитку асоціацій звукосимволів і, отже, у здатності читати. Луцько К. (2003) підкреслює, що глухі читачі, які використовують фонологічні коди для обробки друку, справляються краще, ніж ті, хто використовує нефонологічні коди.

Отже, доступ до фонологічної інформації є критичним. Читання та узагальнені лінгвістичні труднощі продукування мовлення можуть також проявлятися в дефіциті термінів, зокрема математичних, на що звертають свою увагу багато дослідників.

Таким чином, відповідні вікові навички грамотності словесної мови, як правило, не спостерігаються у дітей з порушенням слуху.

Вік настанням втрати слуху – не єдиний важливий прогностичний показник виробництва (розвитку) мовлення та розвитку словесної мови у глухих і зі зниженим слухом дітей. Другим критичним чинником є ступінь втрати слуху. Jensema, Karchmer, and Trybus, 1978; McGarr and Osberger, 1978; Monsen, 1983, припускають, що розбірливість мовлення зменшується із збільшенням ступеня втрати слуху. Дослідники повідомляють, що дефіцит розуміння та використання мови зростає зі ступенем втрати слуху. Це є загальною типовою тенденцією. На основі цих низка дослідників Davis et al., 1986; Gilbertson and Kamhi, 1995; Mayne, Yoshinaga-Itano, and Sedey, 1998. та ін.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

висновують, що ступінь втрати слуху не може ідеально передбачити мовленнєві та мовні здібності окремих дітей.

Окрім того, є низка об'єктивних супутніх чинників (психічна та фізична непрацездатність – розумова відсталість, церебральний параліч та ін.), які можуть співіснувати із втратою слуху. Це приблизно – у 25-33% дітей з ПС страждають множинними потенційно нездатними станами. Додамо, що можуть співіснувати самостійні порушення навчання та мовні порушення через когнітивні або мовні розлади, не пов'язані безпосередньо з втратою слуху. Це можуть бути проблеми різної етіології

(Рис. 3)

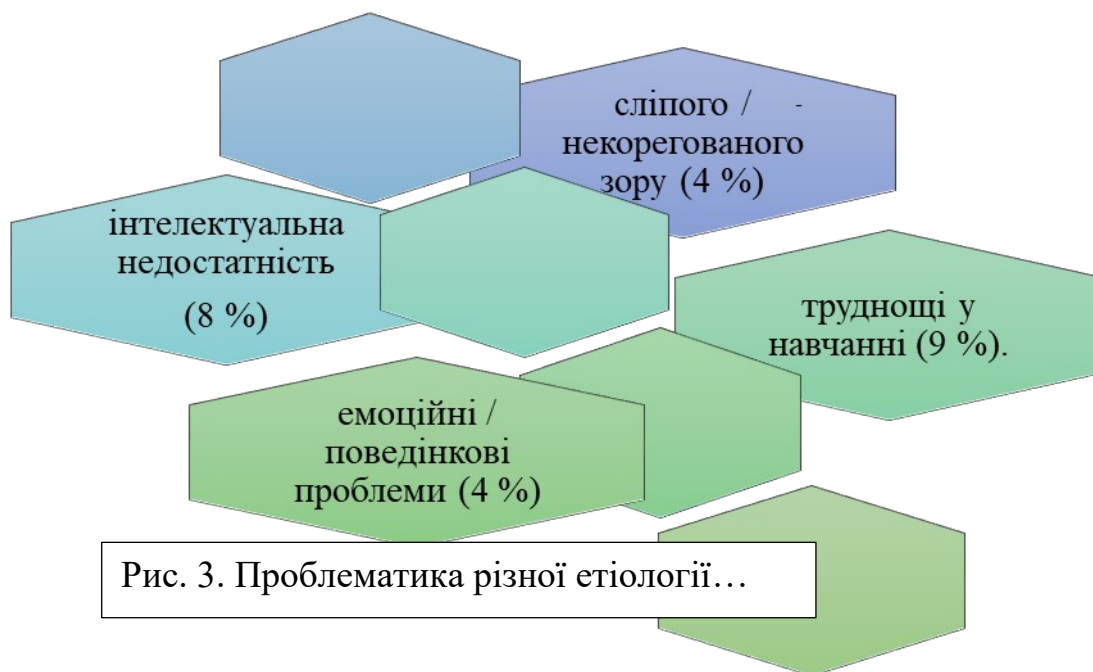


Рис. 3. Проблематика різної етіології...

Втрата слуху погіршує здатність виробляти та контролювати власне мовлення, засвоювати правила, що регулюють використання мовленнєвих звуків (фонем) мови, якщо вони народжені і зростають у чуючому середовищі. Отже, якщо відповідне раннє втручання не відбувається протягом перших 6-12 міс., глухота або втрата слуху (навіть незначна), може бути руйнівною для розвитку як для розмовної комунікації із членами чуючого середовища

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

(батьками, рідними, однолітками), так і для розвитку: складного мовного використання, пізнавального, соціально-емоційного та ін. значущих аспектів.

Таким чином, цікаво відзначити, що рецептивна діяльність передбачає мовчання з боку слухача (сприймача) і достатньої уваги до наставника, що відіграє важливу роль у багатьох формах навчання при поданні інформації (розуміння змісту уроків, представлення інструкцій, довідок, роз'яснень та ін.).

Виробнича діяльність також є важливою функцією в ряді академічних успіхів (ведення розмови, написання тексту) і в області соціальної оцінки, які вони зазвичай дають початок (рішення письмової продуктивності або розмовної швидкості, впевненості в розмовних презентаціях і пояснень).

Звертаємо увагу, що узагальнена характеристика виробництва мовлення під час комунікації ЖМ чи або СМ є неповною, оскільки залежить і від вибору батьками, наставниками, вчителями підходу у розвитку дитини (учня) розуміти і обирати (використовувати) різні способи виробництва мовлення мови для спілкування. Це знання вміщує не лише обрання підходу у реалізації актуальних потреб, а й визначення бачення перспектив майбутнього дитини (учня) щодо освітнього маршруту.

### **2.3.3. Взаємодія як структурний компонент**

Взаємодія є необхідним, обов'язковим, важливим компонентом розвитку дитини. Від самого народження дитини мати (батько) намагається визначити й задовольнити її потреби маляти, що є основою встановлення первинного зв'язку виявлення потреби й задоволенням потреби. Результатом процесу взаємодії, спільної діяльності, спілкування за J. Bruner (1978) є опанування мови [46]. Передумови для розвитку мови закладені в довербальних зв'язках між матір'ю й малям. На думку вченого, найважливішою взаємодією є зв'язок між «фактом говоріння і актом говоріння», як мати висловлюється, про що говорить, як адаптується до поведінки дитини, як встановлює зв'язок, як відбувається обмін значущою інформацією (хто є ініціатором взаємодії).

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Немовля починає розуміти різні взаємодії, підлаштовуючи (змінюючи) власну поведінку. Зір відіграє важливу роль у взаємодії малюка і матері впродовж першого року.

При вивченні особливостей розвитку діалогів-взаємодій (Holtgraves T. 2002, S. Pawlby, 1977) було з'ясовано здатності змінювати ролі між немовлям й матір'ю [47]. Матері часто імітують жести й звуки власної дитини, стаючи «біологічним дзеркалом».

**Біологічне дзеркало** – це повторення певного руху, наслідує його, додає, який згодом дитина копіює (H. Papousek & M. Papousek, 1977, 2000).

Подібні дії-взаємини в ігрово-ритуальній формі є усвідомленими вже з 6 міс. і сприяють розвитку здатності передбачати, обмінюватися, накопичувати подібний досвід у виконанні дій, розумінні правил, потім поступово переходити до діалогічного мовлення (S. Pawlby, 1977, Bruner 1978). Формування такої здатності є ключовою для розвитку мови.

Дослідники японської ЖМ (Noriaki Yusa, Jungho Kim, Masatoshi Koizumi, Motoaki Sugiura, Ryuta Kawashima, 2017) стверджують, що наявність обов'язкової комунікативної взаємодії необхідна для засвоєння не лише рідної (першої) мови, а й  $M_2$ , і це призводить до спостережуваних змін у мозку.

Атмосфера позитиву, прояв зацікавленості, задоволення, безпосередній участі у взаємодіях мають важливе значення [48]. Якщо спочатку у взаємодії дитина звертає увагу на матір (живий об'єкт), формується контакт «очі в очі», «погляд за живим об'єктом», то поступово звертається увага на яскраві предмети (неживі об'єкти), формується контакт «погляд за об'єктом» (Дж. Брунер, 1977). До 8 міс. дитина простягає руку до об'єкта аби виразити в ньому свою зацікавленість й шукають поглядом очі матері, аби бачити (пересвідитися) чи зрозуміла вона.

З'являється вказівка на об'єкт як виділення його серед інших об'єктів. Вказівна активність виділення має неабияке значення (Ninio & Bruner, 1978). Зі

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

значенням «вказування» такі дії виступають як базове маркування (назва) в іграх-взаєминах з обов'язковим компонентом зворотного зв'язку, аби дитина зрозуміла про що йдеться. Мати вказує, запитує дитину значущою зрозумілою формою мовлення, завдяки чому розвивається здібність в дитини до спілкування. Коли дитина починає оволодівати окремими жестами (словами) називати предмети, об'єкти, речі та ін., вона демонструє розвинену здібність позначати потрібними знаками у спільній взаємодії-досвіді. Таким чином, мовні форми у конкретних зразках не розвивається сама по собі, а розвивається у безпосередній взаємодії, через позитивно-емоційне налаштування дитини зі значущим дорослим(и), що передбачає задоволення і відповідає потребам малюка.

У домовний період приклади одножестових (D. McNeill, 1970), однослівних речень є прикладами коментування. Прикладом слугує вказівка на спільну діяльність «разом з» (при контакті очей діяльність може припинятися). Відповідно до Дж. Брунера (1978) до початку періоду мовної комунікації діти вже мають розвинені фундаментальні навички для подальшого опанування мовою:

- розуміти сприйняте і реагувати на нього;
- спілкуватися у взаємодії довільно;
- виконувати ритуальні дії-завдання за взаємно встановленими правилами;
- прогнозувати з виділенням значення.

Мовний розвиток відбувається через розвиток потреби розуміння сприйнятого. Надзвичайно суттєвим є те, що будь-які реакції дитини викликають певну поведінку-відгук матері, тобто відбувається взаємодія. У перший рік життя глухої дитини, формування мовних навичок відбувається в природний спосіб. Взаємини «дитина – мати» дозволяють дитині розвинути здатність бути суб'єктом взаємодії й комунікативної діяльності. На основі тривалих спостережень дослідник Е. Wilson, 1975, зазначав, що «впродовж другого року життя розвиток ГД стикається із значними труднощами». Адже досить часто, коли

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

мати (батько) дізнається, що ГД, то позитивна атмосфера довірливого, доброзичливого спілкування перестає панувати у взаєминах, оскільки на цей період припадає інтуїтивне очікування перших слів батьками від своєї дитини. Відсутність перших слів у дитини спонукає батьків звернутися за допомогою до фахівців. Це, як правило, фахівці медичних центрів. Усвідомлення батьками факту глухоти дитини, відображається в системі стосунків «дитина – батьки». Якщо раніше мати сприймала свою дитину як ЧД, то після встановлення факту, як «нечуючу» дитину, з якою немає сенсу говорити, бо маля не може чути (сприймати), розуміти, а отже й взаємодіяти, що є загрозою у встановленні довготривалих перешкод у взаєминах. Ігнорування аспекту позитивно налаштованої комунікації, як основи не лише мовного, а й загального пізнавального розвитку дитини у критично важливий період життя, може призвести до втрати часу і придбання «мовної депривації».

**Мовна депривація** – *створення середовища, в яких діти не мають максимального доступу до прямої та непрямой мови.*

Walle & Campos 2014

Будь-яка дитина може зазнати позбавлення доступу до повноцінної мови, н-д, якщо вона має інвалідність, яка впливає на їх функції локомотива (Walle & Campos 2014) для дискусія про ходу та мову), схильніші до ризику глухі й діти зі зниженим слухом мовна депривація, оскільки сама інвалідність у поєднанні із соціальними стигмами проти навчання ЖМ створюють середовища, позбавлені природи [49].

*Мовна депривація відповідає за безліч захворювань, у тому числі за порушення соціального та когнітивного функціонування як головна причина травматичних переживань для багатьох глухих та зі зниженим слухом людей.*

Hall 2017; Hall та ін. 2019



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Впродовж останніх десятиріч в США, визнаючи шкоду мовної депривації, адвокаційні групи підтримки забезпечення ГД в успішному доступному мовному середовищі допомогли кільком штатам прийняти закони, які контролюють етапи вивчення мови у ГД як для розмовної, так і для ЖМ. Це закони: «Мовна рівність та Придбання законів про глухих дітей» або LEAD-K (Language Equality and Acquisition for Deaf Kids laws or LEAD-K). Відштовхування від законів LEAD-K частково надихнули через визнання того, що глухота сама по собі не погіршує ні пізнання, ні мову, позбавлення мови це робить (Hall et al. 2017a) [50].

Це призводить до втрати атмосфери діалогу між малюком й матір'ю (батьками), ГД перестає сприйматися як суб'єкт взаємодії, спілкування. Тривалість періоду відсутності налагодженої і емоційно насиченої взаємодії матері з малюком (E. Wilson, 1975) впливатиме на:

- а) звуження стосунків,
- б) зниження активності (ініціативності) малюка,
- в) розвиток у нього комунікативних й мовних здібностей,
- г) психіки вцілому (E. Wilson, 1975).

Лише взаємодія, доброзичливі, емоційно насичені взаємини, спілкування «тут і зараз» з ГД є вирішальним способом розвитку когнітивних функцій, активної участі її як суб'єкта взаємин, поступового задоволення саногенних, комунікативних і пізнавальних базових потреб.

Усвідомленість батьків має ґрунтуватися на позиціях систематичного задоволення можливостей і потреб дитини відповідно вікових показників. На думку Websters, 1976, в природних умовах безпосередньо організованої, невимушеної комунікації малюк опановує природну мову матері –  $M_1$ .

Мова матері у взаєминах «малюк – мати» виступає засобом виходу з системи діади, аби бути зрозумілою й обмінюватися повідомленнями з поступово розширеним колом оточуючих (значущих дорослих і значущих рідних (близьких)).

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Взаємодія «дитина – мати» породжує в дитини бажання бути зрозумілим, комунікувати з іншими, в тому числі й іграшками, задовольняти свої потреби, отримувати задоволення.

Цілком зрозуміло, що мова матері може бути як словесна, так і жестова. Дослідники Johnson (1989), Mahshie (1995) та ін. зазначають, малюк з ПС взаємодіючи з матір'ю жестовою мовою розвивається природно і невимушено. Стадії опанування ЖМ відбувається в той самий спосіб, що й СМ чуючими ровесниками. Так само відбувається поступовий перехід від жестового гуління й лепету, до цілісних жестів, жестосполучень, жестових речень.

Шляхи розвитку взаємодій ЧДЧБ з використанням словесної мови і ГДГБ з використанням жестової мови ідентичні за часовими проміжками, мовними характеристиками, характером активності (ініціативності), виявленими дитячими особливостями продукування форм мовлення.

Такий висновок підтверджується дослідженнями D. Lillo-Martin (1999), Allen (1986), Trybus й Jensema (1978) ГДГБ розвиваються в позитивно налаштованій емоційно-насиченій атмосфері, з підтриманими взаємодіями спілкуванням всіх членів родини (менших, старших) з безпосереднім обміном досвіду, задоволенням необхідних комунікативних потреб, з чітким розумінням самоідентифікації. Як правило, дорослі члени родини ідентифікують себе як Глухих з капіталом Г\*

---

\*У деяких працях велика літера Г використовується "Глухі" для розрізнення аудіологічного статусу та членство в спільноті користувачів; втім останнім часом багато хто відкидає це використання з метою більшої інклюзивності (Pudans-Smith et al. 2019).

Ще у сімдесятих роках минулого століття М. Макінтайр (1974), Р. Уїлбер і М. Джонс (1974) дослідили, що ГДГБ демонструють свої перші жести на два-три місяці раніше, ніж свої перші слова чуючі ровесники. Думається, що цьому є логічне пояснення, яке пов'язується з раннім розвитком м'язів рук (згиначів,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

розгиначів) для використання у мовно-руховому процесі, ніж м'язів обличчя, що відповідають за дозрівання артикуляційного апарату у чуючих дітей.

Ключові відмінності полягають в особливостях взаємодії чуючих батьків і глухих (зі зниженим слухом) дітей, які не розглядають і не використовують ЖМ як засіб спілкування, першу мову у розвитку свого малюка. Тому наражають свою дитину на позбавлення можливостей і задоволення комунікативних потреб взаємодії з глухим ровесником: комунікувати й отримувати насолоду, розвиватися в умовах жестомовного середовища, особливо в період сенситивний для розвитку мови. Все це матиме наслідок у проявах, динаміці розвитку всіх психічних процесів, їхньої нерівномірності, звуженості, нерозвиненості, невідповідності до наступних стадій розвитку мозкових структур, психіки у необхідних новоутвореннях.

Впродовж першого року життя ГДЧБ у взаєминах використовують багатосенсорний зв'язок зі своїми матерями (зоровий контакт, усмішка, жести), що вплітається у супровід усного мовлення. За відсутності слухового каналу, основний тягар випадає на зоровий контакт з урахуванням знайомих реакцій у поведінці матері. Зір відіграє провідну роль в контакті між матір'ю і дитиною, що свідчить про розуміння повідомлень на основі зорового аналізатора, без врахування слухового. Але досвід накопичення звукового мовлення не може відбуватися без застосування слухового каналу. У 6 – 12 міс. матері зазвичай починають відчувати, що чогось бракує в її взаємодії з малюком. Особливо, коли дитина не проявляє жодного інтересу до ігор «зі звуками», й надає перевагу іграм з рухами.

Рання або природжена втрата слуху має глибокий вплив на все індивідуальне життя дитини. Глухі й зі зниженим слухом діти (Sacks, 1989, Mauk & White, 1995 та ін.) позбавлені можливості спілкування саме тоді, коли вони найбільше потрібні: між народженням і до трьох років, хоча *"соціальний та емоційний контакт, інтелектуальний також починається з перший день життя"*.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Переживаючи й усвідомлюючи глухоту своєї дитини, батьки рідше або взагалі не ініціюють спілкування з нею «заради самого спілкування», перестають використовувати спонтанну жестикуляцію, що супроводжує власне мовлення. Кетрін (1966) пов'язує переживання ЧБ більше з покладанням вини за свої дії (бездіяльність) стосовно факту неможливості (нездатності) дитини чути, власною неспроможністю спілкуватися з дитиною. В таких умовах відсутність засобів спонтанної, емоційно насиченої комунікації між значущими співбесідниками є джерелом руйнування, зупинки, позбавлення оптимального середовища взаємодії з дитиною, знищення можливості бути побаченими, доступними і зрозумілими власній дитині, втрачання або навіть й розірванню тісного зв'язку з дитиною — перешкодами, які несуть руйнівні впливи і мають травмівні наслідки.

Феномен «глухота» як 50 років назад, так і зараз у світлі доступної інформації, перемикає ЧБ зі світу взаємин, спілкування і стосунків до світу медичного розуміння проблеми, виправлення, переключення обов'язків на лікарів, терапевтів, вчителів, вихователів.

Взаємини ГД і зі зниженим слухом дітей також мають особливості. За результатами дослідження К. Бове, ГД виявилися менш щасливі у взаємодії з матір'ю, ніж діти ЗС. Поведінка матерів ГД зовсім інакша (менш гнучка, стримана, не емоційно насичена, авторитарна, повчальна, контролююча), ніж поведінка матерів зі ЗС дітей. ГД досить часто відчують дискомфорт, позбавлені радості самого дитинства, майже кожен день перетворюється у муштру на заняттях і копітку працю, що не сприяє розвитку позитивної взаємодії і спілкуванню з урахуванням комуникативних потреб.

Статус слуху визначає модальність, яка є найкращою природною для засвоєння мови та налаштування і підтримання взаємодії з критичним періодом впливу при визначенні  $M_1$  і  $M_2$ .

Таким чином, в онтогенезі спілкування дитини з однолітками складається особлива комуникативна діяльність, мотивом якої є ті чи інші властивості значу-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

щої дорослої людини. Вона складається з дій дитини, адресованих другому суб'єкту комунікації і спрямованих на нього як на свій об'єкт; її операціями є мовні і немовні засоби, що ними користується дитина. Потреба в спілкуванні, на якій ґрунтується така діяльність, формується вже у віці немовляти, а особливого свого піку розвитку досягає у шкільному віці.

У перші сім років життя (за Л. Лісіною, 1987) комунікативна діяльність проходить ряд форм ситуативно-особистісну, ситуативну-ділову, позаситуативно-пізнавальну і позаситуативну-особистісну. Своєрідність кожної визначають зміст потреби в спілкуванні, провідні мотиви, а також місце спілкування в житті дитини. Ці форми закономірно змінюють одна одну і забезпечують повноцінний психічний розвиток дитини за умови задоволення відповідної комунікативної потреби. Якщо ж цього не відбувається, порушується онтогенез спілкування, а разом з ним і психічний розвиток: він стає *ненормативним*.

Таким чином, навчитися взаємодіяти включає в себе більше, ніж навчання, щоб отримувати і виробляти висловлювання, і часто великий акцент робиться на взаємодію як для вивчення мови і використання мови через центральну роль, яку вона відіграє у спілкуванні. Посередництво включає як прийом і виробництво і складається з перекладу і тлумачення (наприклад, узагальнення, звітування, формулювання заяв). Мовна діяльність, що використовує посередництво, пояснивши існуючий текст різними словами, становлять значну частину повсякденного використання мови.

Задоволення потреб у взаємодії є необхідною складовою комунікативної діяльності, що дає змогу забезпечити комфортне спілкування й отримання інформації.

#### **2.4. Особливості організації навчання з урахуванням мовленнєвої складової**

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Аналіз різних форм мовлення (дактильного, писемного, жестового, калькованого), виявлення психологічних і лінгвістичних особливостей кожної з цих форм, а особливо таких різновидів мовлення як монолог і діалог, підводять до думки, що навчальний процес оволодіння мовленнєвою складовою повинен організовуватися як навчання у взаємодії. При цьому важливо враховувати широке розуміння феномена спілкування.

З одного боку, спілкування – це індивідуально-психологічний процес, тобто активність одного учня-мовця, спрямована на іншу (особу, осіб). З іншого боку, спілкування – це соціальний процес, пов'язаний з забезпеченням підтримки і змінювання або спільної діяльності учнів, або міжособистісних стосунків, що встановлюються у певній групі (колективі).

Відтак, якщо розглядати учнівську групу як колектив, що здійснює спільну навчальну діяльність; процеси спілкування як те, що безпосередньо обслуговує цю спільну діяльність і міжособистісні стосунки всередині групи (класу) – можна шукати резерви для подальшого удосконалення навчання мовленнєвої діяльності у різноманітних її виявах.

У лінгводидактичному аспекті системний і послідовний аналіз «мовленнєвої складової» звертає увагу на основні діяльнісний аспект. Навчання будь-якого предмету є насамперед формуванням як зовнішньої, так і внутрішньої (психічної) діяльності [14, с. 294]. Вчитель має чітко уявляти, хто є суб'єктом навчання, особливості його соціального спілкування, відштовхуючись від цієї основи навчати мові (першій - УЖМ, другій - українській). Відповідно до теорії діяльності, необхідно навчати учня орієнтуватися в предметі й умовах діяльності, формувати мотив, що стимулює і спрямовує цю діяльність; залучати ті доступні і зрозумілі засоби, без яких здійснення даної діяльності неможливе [14, с. 294]. Те, що ми називаємо «навчанням власне мови (мовленнєві засоби, мовленнєвий матеріал) в психологічному значенні зводиться до формування дій орієнтування,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

необхідного для діяльності, і до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності» [14, с. 295].

Відтак, уже презентація мовленнєвих засобів повинна підпорядковуватися принципам:

- функціональності (від мовленнєвого наміру і змісту, які необхідно висловити, до засобів, які дозволяють це зробити),

- системності (той, хто навчається, повинен розуміти місце даного засобу в загальній системі мовних засобів, у випадку необхідності здійснити свідоме орієнтування у ній і відбір оптимального засобу. Неможливо вчити мову, не звертаючи увагу одночасно на використання доцільних форм мовлення, формування мотивів, що забезпечують як процес навчальної діяльності, так і – що особливо важливо – саму мовленнєву складову, як компонент навчального процесу.

Послідовні етапи формування тієї чи іншої діяльності пов'язані з певною динамікою свідомості. Щоб сформувати найефективніше такий структурний компонент діяльності, як операція (навичка), необхідно спочатку поставити здійснення даної операції під контроль свідомості; згодом, включаючи цю операцію у складнішу систему, ми поступово переводимо її на нижчі рівні усвідомлення; нарешті, сформувавши цілісний акт діяльності, де усвідомлення зосереджене на меті, ми робимо операцію повністю автоматизованою, тобто неусвідомлюваною. Відтак, формування усвідомленої діяльності має бути відпрацьованим у його окремих структурних компонентах з наступним їх об'єднанням в цілісну систему дій, навичок.

Свого часу дослідником О. Леонтьєвим була визначена «принципова структура» будь-якої моделі породження мовлення. Вона охоплює:

- 1) етап мотивації висловлювання;
- 2) етап задуму (програми, плану);
- 3) етап здійснення задуму (реалізація плану) і
- 4) етап зіставлення реалізації задуму з самим задумом.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Що дає знання загальних принципів та етапності породження мовленнєвого висловлювання для сурдопедагога?

Спробуємо з'ясувати це, посилаючись на думки науковців, власний педагогічний досвід і досвід колег. С. Shannon; Ю. Федчик, 2019, звертають увагу на особливості мовленнєвої складової, коли «вчитель повинен знати психологічні закономірності її сприйняття, розуміння, відтворення і виробництва, тобто мати елементарне уявлення про механізми мовлення у першій і другій мовах, про структуру мовленнєвої діяльності: мотивацію, мовленнєву інтенцію, орієнтування в умовах спілкування, про внутрішнє і зовнішнє мовлення, ... про випереджувальний синтез і т. ін.» [50-52].

Знання теоретичних аспектів мовленнєвої діяльності учнями з порушеннями слуху можуть сприяти удосконаленню навчального процесу. Насамперед, вчена зазначає, що схематичне уявлення процесу породження мовленнєвого висловлювання дозволяє вчителю ніби з боку побачити весь процес, усвідомлюючи його в термінах і поняттях, доступних цілеспрямованому формуванню, спрогнозувати необхідні заходи-дії навчальної діяльності. Якщо учневі з певних причин не вдається побудувати висловлювання, вчитель повинен насамперед зрозуміти, в якій ланці порушується процес формування і формулювання думки і у якій мовленнєвій формі. Визначивши ланку, вчитель може попросити учня свідомо проконтролювати своє висловлювання, точно вказуючи зону помилки. Окрім цього, теорія мовленнєвої складової з великою ймовірністю ілюструє ті основні труднощі, з якими зіштовхується учень в процесі рецептивного, експресивного мовлення. Це труднощі виникнення природної потреби говорити в умовах навчального середовища, трудність визначення предмету говоріння, тобто того, про що говорити; труднощі визначення смислового змісту, тобто що говорити; труднощі визначення логічної послідовності, засобів і способів формування думки, тобто як говорити.



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Учителю необхідно знати, що мовлення має чотирифазну динамічну структуру, кожна з фаз наповнюється конкретним змістом.

На першій фазі виникає мовленнєва потреба: уважно сприйняти і зрозуміти сприйняте, прочитати або написати що-небудь, а також – і це головне – продукувати конкретному мовцю-адресату з конкретною метою.

Схема породження мовленнєвого висловлювання чітко визначає провідну роль потреби – предмету, тобто мотиву і комунікативного наміру в цьому процесі, *якщо в процесі навчання говоріння учень не відчуває потреби говорити (бажання), то це не створить готовність, ...спричинить труднощі створення мовної установки і актуалізацію мовних засобів. Якщо учень немає чіткого комунікативного наміру, він не зможе здійснити адекватне ситуації спілкування смислове членування фрази. Іншими словами, він, не регулюватиме спілкування, і не здійснює його» [14. с.45].*

На другій фазі той, хто говорить (пише), орієнтується в умовах спілкування, бо *«мовленнєва складова, як і будь-яка діяльність, пов'язана з попереднім визначенням мети і добором засобів оптимального її досягнення» [4, 14. с. 48].* Відповідно, відбувається орієнтування мовця в мовленнєвій ситуації:

- з ким він говорить (з окремою людиною або з аудиторією),
- про що говорить, яка це сфера спілкування (ділова, дружня і т. д.),
- з якою метою говорить,
- як говорить,
- де знаходиться адресат мовлення (поряд або на відстані).

Залежно від цього учень-мовець обирає форму мовлення (жестову, дактильну або писемну, діалогічну або монологічну), стиль мовлення (розмовний, офіційно-діловий, публіцистичний тощо), тип мовлення (розповідь, опис, міркування), жанр мовлення (оповідь, виступ, лист тощо).

Мовленнєве висловлення обдумується, планується у внутрішньому мовленні. Воно ще не втілюється в конкретні мовленнєві одиниці (жести, слова,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

сполучення, речення) і здійснюється у вигляді семантичних комплексів: намічається тема, основна думка, послідовність висловлення [14. с.48].

На третій фазі, відповідно до теми, ситуації спілкування, задуму мовлення і плану висловлення, внутрішнє мовлення реалізується в зовнішньому (жестовому, калькованому жестовому, писемному, дактильному) мовленні, втілюється в конкретні жести, слова, жесто-, словосполучення, жестові (словесні) речення, текст. Тут варто дотримуватися вимог правильності, точності і виразності мовлення. Останньою йде фаза контролю, що здійснюється в процесі породження мовлення: *«ми швидко замінюємо одні знаки іншими, вдалішими, переробляємо речення, навіть просимо вибачення, якщо не так висловили думку, переформулюємо її. У писемному мовленні контроль пов'язаний з можливістю вдосконалення (редагування) написаного»* [14].

Організація навчальної діяльності має забезпечувати оптимальне формування мовленнєвої складової у комунікативній діяльності. Оскільки вправа є способом управління таким формуванням (шляхом задавання цілей, умов, мотивів, засобів), то в методичному плані цей шлях зводиться до розробки й організації системи різноманітних вправ, яка була б оптимальною для формування двомовної мовленнєвої складової у комунікативній діяльності в цілому, так і кожного з її компонентів [14, 53].

Для навчального процесу це означає оптимальне поєднання двох типів вправ – мовних (докомунікативних) і мовленнєвих (комунікативних). Перші з них спрямовані на оволодіння мовними засобами і на формування мовленнєвих навичок, другі – на оволодіння мовленнєвими формами у комунікативній діяльності, тобто на формування комунікативно-мовленнєвих умінь – складових жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК). Принцип системності можна застосувати і до тих, і до інших, втім характер цієї системності буде дещо відмінним.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

У першому випадку це насамперед оптимальний перехід від матеріальної дії до розумової, від усвідомленого оволодіння операцією до її автоматичного використання, від формування окремих компонентів діяльності до їх об'єднання.

У другому – це оптимальне формування акту діяльності, як єдності мотиву, мети, засобів, операцій-дій, мовленнєвих навичок.

Таким чином, досліджено, що організація навчання як індивідуальної і колективної навчальної діяльності з метою урахування психолінгвістичних аспектів різних форм мовлення має надзвичайно важливе значення.

Доведено, що оптимальне формування мовленнєвої складової у комунікативній діяльності досягається шляхом підбору організації системи різноманітних вправ, під час виконання яких досягаються цілі, визначаються умови, мотиви, засоби.

З'ясовано, що контекст організації комунікативної діяльності характеризується налагодженням складових (прийому, сприймання, розуміння, взаємодії) суб'єктами родини, освітнього процесу, незалежно від виду навчання (спеціального, інклюзивного, інтегрованого), який технологічно якісно забезпечити під час здобуття освіти здобувачами освіти з порушеннями слуху досить складно через багатовекторність, різноплановість механізмів реалізації.

## **РОЗДІЛ III. МОДЕЛЮВАННЯ ДОСТУПНОСТІ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА З УРАХУВАННЯМ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ**

### **3.1. Комунікативні потреби здобувачів з порушеннями слуху**

Різновидом особливих освітніх потреб є комунікативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху. Комунікативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху не є безпосередньо зумовленими самим фактом чи

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

ступенем порушення слуху особи. Саме через це – комуникативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху характеризуються значною варіативністю. Відтак здобувачів із порушеннями слуху при організації освітнього процесу неефективно розподіляти за ступенем порушення слуху як це традиційно застосовувалося досі при спеціальній формі навчання.

Комуникативні потреби цієї категорії осіб детерміновані наявністю чи відсутністю гармонійності як відповідності між комуникативними можливостями здобувача освіти та комуникативними умовами освітнього середовища. В цьому контексті поняття

*«особливі комуникативні потреби здобувача освіти з порушеннями слуху»* ми визначаємо як сукупність невід’ємних комуникативних передумов здобуття освіти особою з порушеннями слуху, створення яких є необхідним для успішності її навчальної діяльності та участі в актуальному освітньому контексті.

Використання в цьому контексті поняття «передумови» підкреслює їх первинність відносно початку освітнього процесу, оскільки без створення передумов неможливо забезпечити здобуття освіти. Наскрізна роль комунікації, як фундаментального механізму під час здобуття освіти, реалізується в основних видах діяльності (активності): комуникативній, навчальній, учбовій.

Поряд з цим важливо підкреслити два аспекти розгляду комуникативних передумов, які:

- забезпечують навчальну діяльність здобувача, тобто впливають на академічні результати навчання,
- опосередковують участь здобувача в актуальному соціальному контексті, тобто визначають питомі показники соціальної взаємодії з іншими, а, відтак, є детермінантами соціальних результатів навчання.

Комуникативні потреби всіх дітей з ПС мають бути враховані в кожній індивідуальній освітній програмі, незалежно від інвалідності. Розгляд повинен включати унікальні комуникативні потреби, щоб допомогти їм досягти своїх

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

освітніх цілей. Для глухої дитини або дитини зі зниженим слухом команда фахівців повинна врахувати їхні мовні та комунікативні потреби, включаючи можливості безпосереднього спілкування з однолітками з наставниками мовою дитини у зручній і доступній спосіб спілкування.

Повний спектр потреб, включаючи можливості для безпосереднього академічного навчання мовою та способом спілкування учня, має бути визначений включно з можливостями безпосереднього навчання мовою й способом спілкування учня. Комунікаційні рішення фахівців мають ґрунтуватися на унікальних потребах кожної дитини, і заклад освіти повинен надавати необхідні послуги комунікативного освітнього середовища, які найкраще відповідають цим потребам.

Дітям, які важко чують, буде набагато складніше, ніж дітям зі збереженим слухом, вивчати словниковий запас, граматику, порядок слів, ідіоматичні вирази та інші аспекти словесного спілкування. Для ГД або мають серйозні втрати слуху, раннє, послідовне та свідоме використання видимих режимів спілкування (таких як ЖМ, дактильне мовлення, КЖм) та/або посилення та слухове / усне навчання можуть допомогти зменшити затримку словесної мови.

До чотирьох-п'яти років більшість ГД навчаються в школі на денній основі та проводять спеціальну роботу з питань спілкування та розвитку мови. Батьки працюють зі шкільним персоналом, щоб розробити індивідуальну програму освіти, яка детально описує такі потреби дитини та послуги та підтримку, які будуть надані для задоволення цих всіх потреб.

### **3.2. Комунікативні можливості**

Загалом поняття «комунікативні можливості здобувача освіти» ми визначаємо як спектр засобів комунікації, якими володіє здобувач освіти, і, які він/вона переважно використовує для комунікації з оточуючими в освітньому середовищі. В цьому контексті важливо підкреслити саме інтенційно-суб'єкту

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

позицію здобувача освіти щодо вибору комфортних для нього/неї засобів комунікації з оточенням. Варто додати, що визнання в питанні доступності важливості суб'єктності здобувача освіти чітко вказує на його провідну роль у визначенні напрямів та способів вирішення проблем комунікації насамперед тих комуникативних умов, які мають бути для нього створеними в освітньому середовищі.

Ступінь відповідності комуникативних можливостей та умов не можна розглядати як сталу величину, оскільки комуникативні можливості глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти, отже, і їхні індивідуальні комуникативні потреби, є динамічними за характером, вони змінюються в разі розширення чи звуження здатності використовувати певні інструменти комунікації.

Розширення комуникативних можливостей таких здобувачів спостерігається в разі підвищення вправності користування й опанування нових засобів комунікації, зокрема й калькованого жестового мовлення, мануорального артикулювання тощо. Водночас розширенню комуникативних можливостей сприяє не лише навчання, режим спілкування, а й доступ здобувача освіти до певних технологій і устаткування (технології слухопротезування, FM-системи, мобільні застосунки тощо), які допомагають користуватися певними видами мовлення або певною мовою.

Водночас, звуження комуникативних можливостей щодо використання певного комуникативного інструментарію спостерігається в разі втрати здатностей, які є опорними для користування певними різновидами мовлення. Зокрема, у разі поступового погіршення слуху, що неможливо компенсувати технічними засобами, зі зниженим слухом людина з часом може втратити можливість комунікувати засобами усного мовлення.

Комуникативні можливості мають динамічний характер та можуть змінюватися з часом. Зміна варіантів комуникативних можливостей зумовлює зміну комуникативних потреб особи, наслідком чого має бути і перегляд та, за необхідності, зміна комуникативних умов освітнього середовища з метою

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

пристосування до нового стану комунікативних ресурсів здобувача освіти. Для позначення динамічності, як якісної унікальності особливих освітніх потреб глухих (зі зниженим слухом) осіб варто вживати поняття

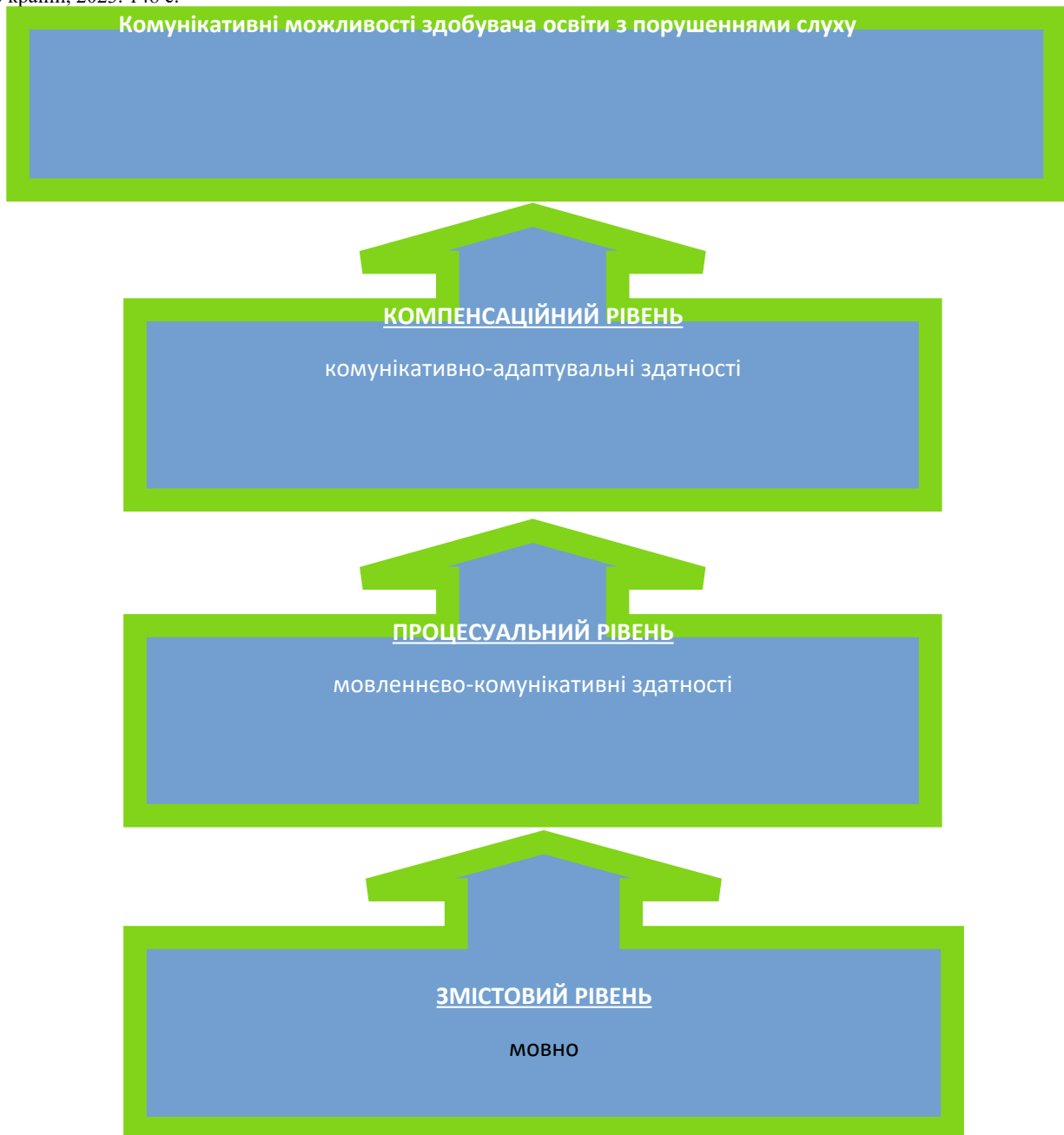
- «актуальні комунікативні потреби здобувача освіти»,
- «актуальні комунікативні умови освітнього середовища»,
- «актуальні комунікативні можливості глухого (зі зниженим слухом)

здобувача освіти».

Уточнення змісту поняття через категорію актуальності, як характеристики стану, дає можливість чітко зосередитися на поточній реальній ситуації комунікації і тих перешкод-бар'єрів, які її ускладнюють. Водночас підкреслення динамічного характеру комунікативних потреб вказує й на інший аспект створення комунікативно доступного освітнього середовища – необхідність постійного моніторингу актуальних комунікативних потреб глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти для забезпечення вчасних змін комунікативних умов у разі якісної зміни комунікативних можливостей таких осіб.

Комунікативні можливості здобувачів освіти з порушеннями слуху є досить складною системою комунікативних здатностей, які мають ієрархічно-трирівневу організацію (Рис. 4).

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.



**Рис. 4. Система комуникативних здатностей здобувача освіти з порушеннями слуху**

Перший змістовий рівень цієї системи представлений мовно-комуникативними здатностями, які конкретизуються через знання та володіння здобувачем освіти лексико-граматичною структурою мови або мов. Йдеться саме про володіння мовою, що виявляється в здатності її використовувати, як засіб комунікації, тобто точно розуміти і продукувати повідомлення. Тут



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Йдеться про першу словесну або жестову мову, а також про кілька мов одночасно у формі білінгвізму (полілінгвізму).

Другий процесуальний рівень системи представлений мовленнєво-комунікативними здатностями, які виявляються у володінні певним переліком різновидів мовлень відповідних мов. Йдеться про класичні види мовлення. У словесній мові про кожен з різновидів мовлення по види рецептивної діяльності (аудіювання, читання), продуктивної діяльності (усне, писемне, дактильне мовлення). У жестовій мові по два різновиди мовлення – рецептивне та продуктивне природне жестове мовлення.

Третій компенсаційний рівень системи втілюється у формі комунікативно-адаптувальних здатностей, які характеризуються володінням здобувачем різними засобами підтримки мовлення у рецептивній чи продуктивній діяльності, які можуть ускладнюватися через порушене слухове сприймання. Йдеться про володіння дактилюванням для писемної форми, артикулювання, кальковане жестове мовлення, що виступають засобами підтримки усного мовлення.

Ця цілісна система комунікативних можливостей здобувача освіти зумовлює специфіку способів його комунікації з оточуючими в поточній ситуації життя та діяльності, зокрема й під час здобуття освіти. Визнання значущості суб'єктності здобувача освіти чітко вказує на його провідну роль у визначенні напрямів та способів вирішення проблем комунікації насамперед тих комунікативних умов, які мають бути для нього створеними в освітньому середовищі.

Відповідно до системи комунікативних можливостей здобувача освіти необхідно створити належні комунікативні умови в середовищі закладу освіти.

В цьому контексті поняття «комунікативні умови освітнього середовища» варто розглядати як комплекс усіх комунікативних засобів, які застосовуються в закладі освіти для забезпечення комунікації здобувачів із порушеннями слуху в освітньому процесі.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Ця цілісна система комуникативних можливостей здобувача освіти зумовлює специфіку способів його комунікації з оточенням у поточній ситуації життя та діяльності, зокрема й під час здобуття освіти.

Загалом поняття *“актуальні комуникативні умови освітнього середовища”* варто розглядати як *комплекс комуникативних засобів, які застосовуються в закладі освіти для комунікації з глухими (зі зниженим слухом) здобувачами в освітньому процесі.*

Цей комплекс комуникативних засобів регламентує комуникативно прийнятні способи здійснення навчальної діяльності й комуникативної взаємодії глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти з оточенням в освітньому середовищі. Комплекс комуникативних умов має повною мірою відповідати системі комуникативних можливостей здобувача освіти.

Насамперед визначається прийнятна для здобувача мова/мови освітнього процесу, потім окреслюються різновиди мовлення, в останню чергу з'ясовуються, яким способом підтримки мовлення віддає перевагу здобувач освіти.

Таким чином, комплекс комуникативних засобів регламентує комуникативно прийнятні способи здійснення навчальної діяльності й взаємодії здобувачів освіти з порушеннями слуху з оточуючими в освітньому середовищі. Комплекс комуникативних умов має повною мірою відповідати системі комуникативних можливостей кожного окремого здобувача освіти з порушеннями слуху.

### **3.3. Комуникативна доступність освітнього середовища**

Створення комуникативно доступного освітнього середовища для глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти є передумовою для організації процесу здобуття освіти такими особами. Забезпечення комуникативних потреб осіб із порушеннями слуху є своєрідним індикатором комуникативної доступності

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

освітнього середовища відповідно до їх комуникативних можливостей. Для забезпечення комуникативних потреб глухих (зі зниженим слухом) осіб, як індикатора комуникативної доступності для них освітнього середовища, надзвичайно важливо налагодити механізми комунікації не лише для забезпечення навчальної діяльності здобувача, а й для його/її значущої взаємодії з оточенням в освітньому процесі.

«Комуникативна доступність освітнього середовища» - якісна характеристика ЗО, у якому повною мірою забезпечуються індивідуальні комуникативні потреби кожного глухого (зі зниженим слухом) здобувача освіти.

Комуникативна доступність є якісною характеристикою освітнього середовища, в якому повною мірою забезпечуються індивідуальні комуникативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Загалом створення комуникативно доступного освітнього середовища передбачає налагодження функціональних механізмів повноцінної і змістовної комунікації глухого (зі зниженим слухом) учня з іншими суб'єктами освітнього процесу шляхом узгодження комуникативних умов освітнього середовища з його індивідуальними комуникативними можливостями.

Варто підкреслити, що створення комуникативно доступного освітнього середовища передбачає зміни саме комуникативної складової частини освітнього середовища, яка адаптується відповідно до сильних сторін здобувача освіти. Акцент на сильних сторонах здобувача освіти та вибудова освітнього процесу на їхній основі є однією з головних позицій інклюзивної філософії в освіті. Така філософія є діаметрально протилежною положенням мед. підходу, що домінував тривалий час в освітній сфері осіб з ООП, потребами, відповідно до якого здобувач освіти мав адаптуватися для здобуття освіти.

Важливим аспектом для створення комуникативної доступності є забезпечення функціональності механізмів комунікації в освітньому середовищі. Функціональність комунікації забезпечується через усунення

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

бар'єрів, які виникають під час комунікації глухого (зі зниженим слухом) здобувача освіти з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Поняття «освітні комунікативні бар'єри» витлумачуємо як *відносно стійке розбалансування процесів комунікації глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти, що спостерігається в освітньому середовищі*.

Такі освітні комунікативні бар'єри є наслідком невідповідності (неузгодженості) комунікативних умов освітнього середовища щодо можливостей комунікації, які є комфортними для глухого (зі зниженим слухом) здобувача освіти.

Функціональним показником комунікативної доступності освітнього середовища є ступінь відповідності комунікативних умов освітнього середовища комунікативним можливостям глухого (зі зниженим слухом) здобувача освіти.

Ступінь відповідності комунікативних можливостей та умов не можна розглядати як сталий показник, оскільки комунікативні можливості здобувачів освіти, а відповідно й їхні індивідуальні комунікативні потреби є динамічними за характером. Позаяк потреби змінюються при розширенні чи звуженні здатності використовувати здобувачем певних інструментів комунікації, що зумовлюється особливостями системи комунікативних можливостей.

Створення комунікативно доступного освітнього середовища для здобувачів освіти з порушеннями слуху є передумовою для здобуття освіти такими особами.

Забезпечення цих потреб ґрунтується на налагодженні функціональних механізмів комунікації здобувача освіти з порушеннями слуху з іншими суб'єктами освітнього процесу шляхом усунення освітніх комунікативних бар'єрів, які виникають внаслідок невідповідності комунікативних умов освітнього середовища до індивідуальних комунікативних можливостей здобувача освіти з ПС.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

*Розширення* комунікативних можливостей таких здобувачів спостерігається при підвищенні вправності користування та опануванні новими засобами комунікації, зокрема й калькованим жестовим мовленням, мануоральним артикулюванням тощо. Водночас розширенню комунікативних можливостей сприяє не лише навчання, а й доступ здобувача освіти до певних технологій та устаткування (технологій слухопротезування, FM-системи, мобільні за стосунки тощо), які допомагають глухій (зі зниженим слухом) особі користуватися певними видами мовлення або певною мовою.

*Звуження* комунікативних можливостей щодо використання певного комунікативного інструментарію спостерігається при втраті здатностей, які є опорними для користування певними різновидами мовлення. Зокрема, при поступовому погіршенні слуху, що неможливо компенсувати технічними засобами напівглуха людина з часом може втратити можливість комунікувати засобами усного мовлення.

Тому комунікативні можливості мають динамічний характер та можуть змінювати з часом. Водночас зміна спектру комунікативних можливостей зумовлює зміну комунікативних потреб індивідуума, наслідком чого має бути і перегляд та за необхідності зміна комунікативних умов освітнього середовища для їх пристосування до нового стану комунікативних ресурсів здобувача освіти. Зважаючи на окреслене, для позначення динамічності, як якісної своєрідності ООП осіб із ПС варто вживати поняття

«актуальні комунікативні потреби здобувача освіти»,  
«актуальні комунікативні умови освітнього середовища»,  
«актуальні комунікативні можливості здобувача освіти з порушеннями слуху».

Уточнення змісту поняття через категорію «актуальності» як характеристики стану дає можливість чітко зосередитися на поточній реальній ситуації комунікації і тих бар'єрів, які її ускладнюють. Водночас, підкреслення динамічного характеру комунікативних потреб вказує й на інший важливий

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

аспект створення комунікативно доступного освітнього середовища – необхідність постійного моніторингу актуальних комунікативних потреб здобувачів освіти з ПС для забезпечення вчасних змін комунікативних умов при якісній зміні комунікативних можливостей таких осіб.

Важливим аспектом створення комунікативно доступного освітнього середовища є групування в один академічний клас тих здобувачів освіти з ПС, які мають подібні комунікативні потреби. Відтак навчальний клас або група формується за принципом спільності комунікативних умов, що є найсприятливішими для здобуття освіти певною групою осіб, які мають подібні комунікативні можливості. В цьому контексті варто відокремлювати не лише індивідуальні комунікативні потреби, а й колективні комунікативні потреби здобувачів з порушеннями слуху.

Таким чином, комунікативна доступність є якісною характеристикою освітнього середовища, у якому повною мірою забезпечуються індивідуальні комунікативні потреби глухих та напівглухих здобувачів освіти. Забезпечення цих потреб ґрунтується на налагодженні функціональних механізмів комунікації глухого або напівглухого здобувача освіти з іншими суб'єктами освітнього процесу шляхом усунення освітніх комунікативних бар'єрів, які виникають унаслідок невідповідності комунікативних умов освітнього середовища індивідуальним комунікативним можливостям здобувача освіти.

В основу концептуальних засад створення комунікативно доступного освітнього середовища закладено уявлення про комунікативні можливості глухих (зі зниженим слухом) здобувачів, як про динамічно функціональну ієрархічно-рівневу систему комунікативних здатностей: перший, змістовий рівень системи охоплює мовно-комунікативні здатності; другий, процесуальний рівень системи представлений мовленнєво-комунікативними здатностями; третій, компенсаційний рівень системи втілюється у формі комунікативно-адаптувальних здатностей, які характеризуються володінням здобувачем різними засобами підтримки мовлення. Динамічний характер функціонування

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

системи комуникативних можливостей здобувачів передбачає організацію системного моніторингу актуального стану таких можливостей і оцінку їх співвідношення з поточними комуникативними умовами освітнього середовища.

### 3.4. Комуникативні бар'єри

У контексті нашого дослідження важливо зупинитися і перешкодах — комуникативних бар'єрах. Виокремлюємо *три основні види* комуникативних бар'єрів, які пов'язані з ускладненням чи унеможливленням процесу комунікації глухого здобувача освіти з іншими суб'єктами освітнього процесу:

- мовно-комуникативні,
- мовленнєво-комуникативні,
- комуникативно-адаптувальні.

*Мовно-комуникативні бар'єри* виникають через неспівпадіння між рівнем володіння здобувачем освіти тією мовою, яка використовується як основний засіб комунікації в освітньому процесі. Наприклад мовних комуникативних бар'єрів у здобувачів освіти з ПС може і не виникати. Це спостерігається у випадках, коли мовні можливості глухого відповідають мові освітнього середовища. Зокрема, якщо глуха дитина, яка народилася і виховувалася в родині, яка використовує певну ЖМ, як засіб комунікації, вступає до закладу освіти, фахівці якого використовують таку ж ЖМ, як засіб комунікації у освітньому процесі. В цих обставинах, незважаючи на глухоту, не виникатиме жодних мовних бар'єрів, оскільки глухий здобувач освіти навчатиметься тією мовою, якою він/вона спілкується вільно. На противагу цьому, якщо глухий здобувач є жестомовним, а в освітньому процесі використовується певна словесна мова, якою глуха особа не володіє, то тоді виникатимуть перешкоди в навчальній діяльності (участі) здобувача освіти з ПС в таких умовах освітнього середовища. Адже в таких обставинах здобувач освіти не зможе декодувати ту інформацію,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

що складає зміст освіти і не зможе коректно кодувати власні повідомлення тією мовою, яка використовується як основна мова навчання.

*Мовленнєво-комунікативні бар'єри* є різновидом невідповідностей між можливостями здобувача з ПС продукувати та сприймати певні різновиди мовлення та використання цих різновидів мовлення в освітньому процесі з навчальною метою. Серед різновидів мовлення, які перевіряються виокремлюємо такі: для національної ЖМ – природне жестове мовлення; для національної словесної мови – говоріння, письмо, читання та аудіювання (для глухих здобувачів освіти з КІ). Кожен із різновидів мовлення оцінюється з позиції можливостей його сприймання/продукування для здобувача освіти з ПС. На основі цього складається рейтинг тих різновидів мовлення, якими переважно користується здобувач освіти. І для рецептивних різновидів мовлення, і для продуктивних різновидів мовлення. Потім вивчається, які різновиди мовлення використовуються в освітньому середовищі. За результатами аналізу складається відсотковий профіль частоти вживання певних різновидів мовлення, окремо для кожної групи – рецептивних різновидів мовлення і продуктивних різновидів мовлення. На основі цього відбувається співставлення мовленнєвих можливостей та умов й визначається чи відповідають вони одне одному. У випадку невідповідності констатуємо існування мовленнєвого комунікативного бар'єру.

*Комунікативно-адаптаційні бар'єри* це різновид невідповідності між засобами компенсації порушень комунікації, зумовлених глухотою, які використовує здобувач освіти з ПС та, які є в освітньому середовищі. Людина, маючи глибоке порушення слуху, відчуває серйозні труднощі в кодуванні та декодуванні інформації, що подано усним мовленням. Саме для компенсації втрачених сенсорних можливостей, існують засоби, які можуть усунути труднощі комунікації. В якості таких засобів комунікативної компенсації можна розглядати мануоральну артикуляцію, яка є засобом ручної підтримки усного мовлення, який повністю переводить усне мовлення з аудіального у візуальний код, що сприймається лише через зорове сприймання. За цього засобу комуні-



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

кативної компенсації стає байдуже наскільки глибоким є ПС, оскільки застосовуються комунікативно-адаптувальні способи кодування/ декодування, які ґрунтуються на збереженому аналізаторі. Водночас учасники освітнього процесу можуть не володіти цим комунікативно-адаптувальним засобом. Відтак формується невідповідність як бар'єр, який унеможлиблює процес комунікації, таким чином формується особлива комунікативна потреба здобувача освіти з ПС у використанні мануорального артикулювання як комунікативно-адаптувального засобу в освітньому середовищі. Аналогічне стосується і КЖм, що є жестовою формою усного мовлення. Водночас здатність кодувати та декодувати КЖм залежить насамперед від рівня володіння глухим здобувачем освіти словесним мовленням у його усній формі.

Від комбінації цих трьох потенційних комунікативних бар'єрів залежить зміст і структура комунікативних потреб здобувача освіти з ПС в актуальному освітньому середовищі.

У випадках, коли в результаті аналізу не виявлено комунікативних бар'єрів, це свідчить, що незадоволених комунікативних потреб у здобувачів освіти в цьому освітньому середовищі не виникає.

Зазначимо, що команда ІРЦ, фахівців ЗО зобов'язана постійно здійснювати моніторинг наявності/відсутності комунікативних бар'єрів з метою вчасного встановлення дисбалансу між комунікативними можливостями здобувача освіти з ПС та комунікативними умовами освітнього середовища. Цей моніторинг даватиме змогу гнучко реагувати на невідповідність (дисбаланс), відповідно визначати причини, можливості забезпечення комунікативних потреб, налагоджувати - створювати КДОС.

У випадку, коли було встановлено наявність комунікативних бар'єрів і окреслено структуру незадоволених індивідуальних комунікативних потреб необхідно застосувати технологію додаткової комунікативної підтримки глухого здобувача освіти в цьому освітньому середовищі. Технологічний підхід до задоволення комунікативних потреб є надзвичайно важливим, оскільки дає змо-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

гу системно, послідовно і цілеспрямовано вплинути на певне явище для забезпечення сталого ефекту.

Вчасне визначення наявності незадоволених індивідуальних комунікативних потреб, свідчить про те, що певні комунікативні умови освітнього середовища передбачають такі форми навчальної діяльності та участі, які для здобувача освіти з порушеннями слуху є функціонально неможливими і неприйнятними. Відтак необхідно ретельно проаналізувати та створити усі умови, які б задовольняли індивідуальні потреби кожного здобувача освіти, які навчаються спільно.

### **3.5. Етапи комунікативної підтримки здобувача**

*«Підтримка» визначається як комплекс взаємоузгоджених заходів, що спрямовано на оптимізацію освітнього середовища та процесу в такий спосіб, щоб уникнути виникнення труднощів у процесі здобування освіти.*

Технологія надання додаткової комунікативної підтримки глухого здобувача освіти передбачає п'ять послідовних етапів.

На першому етапі відбувається ґрунтовний аналіз комунікативних умов освітнього середовища та формується перелік тих комунікативних умов, які необхідно забезпечити для задоволення актуальних комунікативних потреб глухого здобувача освіти, зважаючи на його реальні комунікативні можливості. Перелік містить три блоки комунікативних умов: мовних, мовленнєвих та комунікативно-адаптувальних умов. Проводиться аналіз умов: визначаються ті комунікативні умови, які є в актуальному освітньому середовищі; з'ясовуються ті комунікативні умови, які відсутні в актуальному освітньому середовищі, але є необхідним для забезпечення індивідуальних комунікативних потреб глухого здобувача освіти; окреслюються ті комунікативні умови актуального освітнього середовища, які можуть негативно позначитися на забезпеченні комунікативних потреб глухих здобувачів освіти; виявлення умов освітнього середовища,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

які не є власне комунікативними, але опосередковують якість комунікації глухих здобувачів освіти (аудіальні чи візуальні шуми, FM-системи тощо).

Другий етап пов'язаний з розробленням програми створення комунікативних умов освітнього середовища, які відповідають актуальним можливостям здобувача освіти. На цьому етапі визначаються ті комунікативні умови, які необхідно створити для доступності освітнього середовища, а які навпаки необхідно усунути для того, щоб забезпечити якісну комунікацію здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому середовища.

На третьому етапі відбувається узгодження індивідуальних та колективних комунікативних умов. Це важливий підготовчий етап для забезпечення якісного спільного навчання здобувачів освіти з різними комунікативними потребами. На цьому етапі необхідно визначити групу здобувачів освіти, які мають подібні комунікативні потреби на всіх трьох рівнях:

- мовному,
- мовленнєвому,
- комунікативно-адаптаційному.

Відповідно в одну навчальну групу/клас мають бути об'єднані здобувачі освіти, які мають подібні комунікативні потреби. У випадках, коли неможливо поєднати здобувачів освіти відповідно до принципу подібності комунікативних потреб, в середині навчальної групи/класу формуються підгрупи за спільністю комунікативних потреб, для кожної з яких має бути надано комунікативного асистента, який забезпечуватиме відповідні комунікативні умови. В якості таких асистентів можуть виступати різні фахівці як професіонали, зокрема перекладачі ЖМ чи педагоги зі знанням ЖМ, так і парапрофесіонали, зокрема асистенти з мануорального артикулювання, жестової транслітерації і т.п.

Четвертий етап характеризується створенням передумов як основи, що сприятиме створенню необхідних комунікативних умов. Зокрема на цьому етапі відбувається пошук фахівців, які мають забезпечувати комунікативні потреби, якщо в цьому виникає необхідність. Цей етап може передбачати і навча-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

ння педагогів для того, щоб вони опанували необхідними комуникативно-адаптувальними засобами для забезпечення актуальних комуникативних потреб здобувачів освіти з ПС. Здійснюється також створення тих умов освітнього середовища, які не є власне комуникативними однак впливають на якість комунікації (усунення шумів, забезпечення додаткових технічних засобів тощо).

П'ятий етап передбачає впровадження спеціальних комуникативних умов в освітнє середовище і здійснення освітнього процесу здобувачів освіти з ПС відповідно до їхніх комуникативних потреб.

Важливим аспектом п'ятого етапу застосування технології додаткової комуникативної підтримки є періодичне оцінювання балансу між актуальними комуникативними можливостями глухих здобувачів освіти та комуникативних умов освітнього середовища. У випадку виявлення невідповідності комуникативних можливостей і умов відбувається повторне проходження етапів, починаючи з першого.

Таким чином, зважаючи, на викладене можна дійти наступних висновків:

- комуникативні потреби здобувачів освіти з порушеннями слуху необхідно розглядати через способи усунення комуникативних бар'єрів, які виникають через невідповідність між актуальними комуникативними можливостями глухих здобувачів освіти та актуальних комуникативних умов освітнього середовища;

- необхідно розмежовувати комуникативні бар'єри на три класифікаційні групи: мовно-комуникативні, мовленнєво-комуникативні, комуникативно-адаптувальні бар'єри;

- у зв'язку з тим, що комуникативні потреби не пов'язані з ПС, вони мають динамічний і варіативний характер;

- динамічний характер комуникативних потреб зумовлюється змінами балансу між комуникативними можливостями глухих здобувачів освіти та умовами освітнього середовища;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- алгоритм забезпечення особливих комунікативних потреб здобувачів освіти з ПС має поступовий характер і складається зі: стадії порівняння актуальних комунікативних можливостей глухого здобувача освіти та актуальних можливостей освітнього середовища, в якому навчається чи планує навчатися глухий здобувач освіти; стадії оцінювання рівня відповідності комунікативних можливостей та умов і виявлення наявності чи відсутності комунікативних бар'єрів; стадії визначення комунікативних потреб, що виникають як комбінація актуальних комунікативних бар'єрів; стадії застосування технології додаткової комунікативної підтримки глухих здобувачів освіти для усунення комунікативної невідповідності між актуальними комунікативними можливостями глухого здобувача освіти для навчання й участі та актуальними комунікативними умовами освітнього середовища, які детермінують процес навчання та взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

### **3.6. Комунікативний супровід в комунікативному освітньому середовищі**

Низка понять «супровід», «підтримка», «допомога» застосовується у дослідженнях у якості синонімів. Втім, на наш погляд, їх варто розмежовувати.

Поняття «супровід» розглядається як система перманентного моніторингу за процесом здобуття освіти здобувачів з особливими потребами для того, щоб прогнозувати ймовірні ризики, що можуть виникнути при здобутті освіти та завчасно чи вчасно їх попередити.

Як було вже попередньо зазначено, поняття «підтримка» визначається як комплекс взаємоузгоджених заходів, що спрямовано на оптимізацію освітнього середовища та процесу в такий спосіб, щоб уникнути виникнення труднощів у процесі здобування освіти;

Поняття «допомога» тлумачиться як комплекс безпосередніх впливів на здобувача освіти з особливими потребами для оптимізації його розвитку та полегшення здобування освіти.

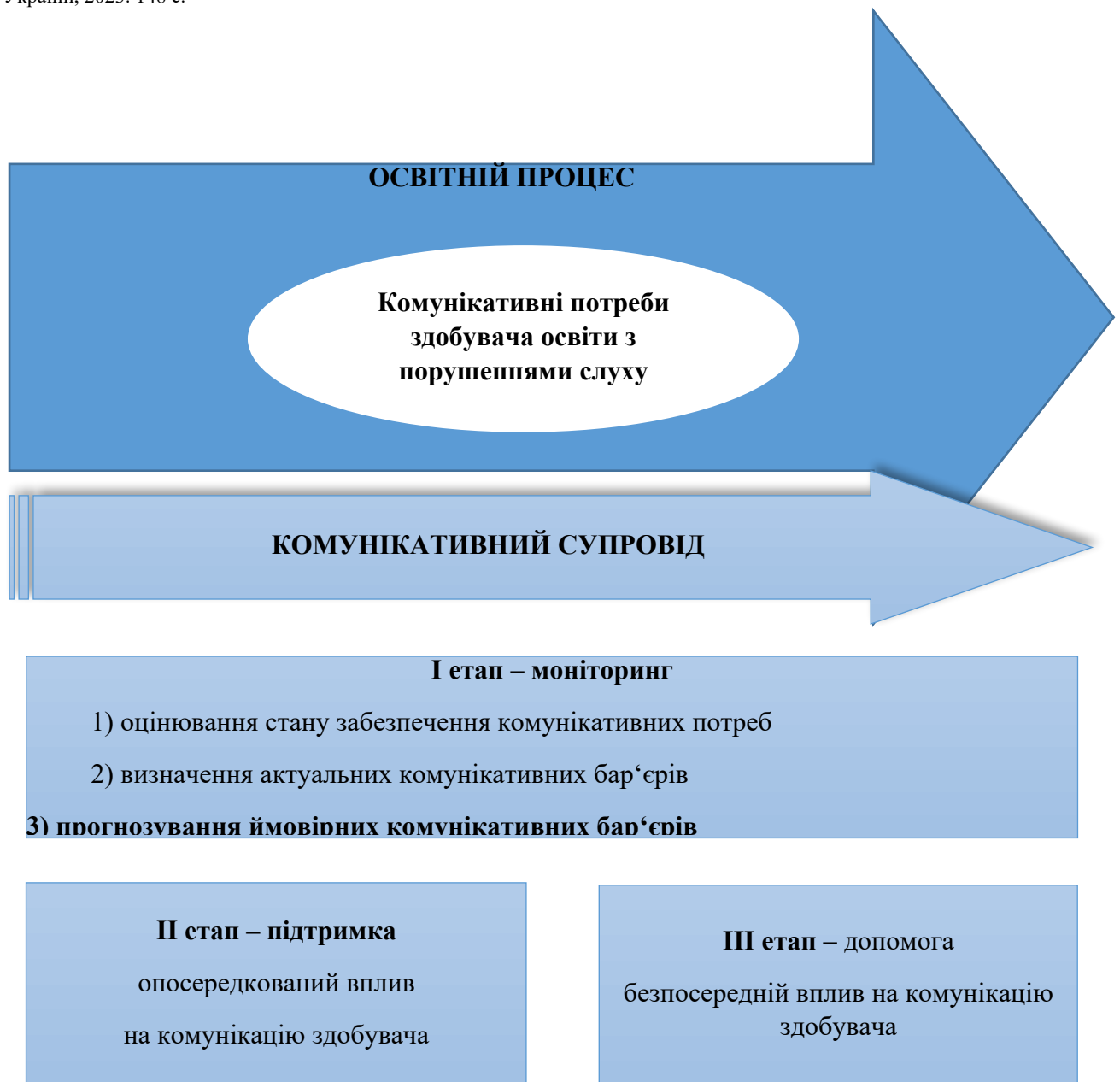
Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

На нашу думку, найзагальнішим в цьому контексті є саме поняття супроводу, який включає підтримку та допомогу як способи впливу на здобувача освіти. Саме зважаючи на це, в контексті нашого аналітичного дослідження зосередити увагу на концептуалізації поняття «комунікативний супровід». Так, комунікативний супровід здобувачів освіти з порушеннями слуху можна інтерпретувати як систему моніторингу за забезпеченням комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому процесі.

Комунікативний супровід здобувачів освіти з порушеннями слуху - система моніторингу за станом забезпечення актуальних комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому процесі (Рис. 5).

Етапи передбачають: врахування комунікативних потреб кожного здобувача освіти з ПС, оцінювання стану забезпечення комунікативних потреб, визначення актуальних комунікативних бар'єрів, здійснення впливу (опосередкованого й безпосереднього) на комунікацію здобувача освіти з ПС.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.



**Рис. 5. Комунікативний супровід здобувачів освіти з порушеннями слуху**

При комунікативному супроводі здійснюється діагностичний аналіз стану забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувача освіти в конкретних умовах освітнього процесу. Йдеться про те, що оскільки комунікація – це досить загальний механізм для освітнього процесу, то і оцінюється комунікація з різних боків, зокрема, як з точки зору здобувача освіти, так і з точки зору освітнього процесу.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Показником забезпечення комуникативних потреб у цих умовах є відповідність між актуальними комуникативними можливостями здобувача з порушеннями слуху та комуникативними умовами освітнього середовища і процесу. Якщо умови повною мірою відповідають індивідуальним можливостям, тоді можна говорити про те, що комуникативні потреби забезпечуються, якщо ж ні – то тоді поточне освітнє середовище не відповідає повністю чи частково можливостям для комунікації здобувача. Це означає, що існує комуникативний бар'єр, який ускладнює інтегрування здобувача освіти в освітнє середовище і утруднює процес здобування ним освіти.

Важливо також підкреслити, що під час моніторингу відбувається пошук потенційних ризиків, які можуть викликати виникнення певних комуникативних бар'єрів.

Зокрема на цьому зосереджується увага тоді, коли відбуваються зміни в освітньому середовищі чи процесі, а також значимо змінюються комуникативні можливості здобувача.

Щодо першого, то оцінка потенційних комуникативних ризиків має відбуватися при вступі до нового закладу чи при переході в інший клас, при зміні педагога або навчального приміщення.

Ми не будемо зупинятися на складних випадках, втім можемо навести на перший погляд простий та показовий приклад – якщо змінилося оздоблення стін навчальної аудиторії, що призводить до поглинання чи кількарязового віддзеркалювання звуку, для деяких зі зниженим слухом здобувачів освіти, які користуються СА, стає надзвичайно складно зосереджуватися на усному мовленні мовця, оскільки звуки і відлуння накладаються одне на одного, що не дозволяє точно розрізнити звуки та, відповідно, зрозуміти повідомлення.

Комуникативні можливості здобувача освіти з ПС залежать від багатьох чинників. Якщо здобувач комунікує через усне мовлення, то при погіршенні ступеня втрати слуху він може втратити ті можливості, які у нього були раніше.



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Прикладом зміни комуникативних можливостей є ситуація, коли здобувача було слухопротезовано більш якісним СА, що значно розширює його можливості сприймати мовлення та контролювати власне мовлення. Водночас, варто навести і інший приклад, коли здобувач, який не володів на певному етапі ЖМ, опанував її і може використовувати для того, щоб комунікувати в освітньому процесі.

Отже, за результатами оцінювання і виявлення тих аспектів освітнього середовища, які не відповідають комуникативним можливостям здобувача освіти з ПС, відбувається визначення типу впливу, який необхідно застосувати для усунення чи уникнення потенційного комуникативного бар'єру.

За типом впливу в системі комуникативного супроводу виокремлюється два типи впливу:

– комуникативна підтримка, що передбачає вплив на освітнє середовище для його прилаштування до комуникативних можливостей здобувача освіти з порушеннями слуху;

– комуникативна допомога, що охоплює спектр впливів на здобувача освіти з порушеннями слуху, щоб якісно підвищити його комуникативні можливості.

Прикладом комуникативної підтримки є залучення фахівців, які сприяють налагодженню функціональної комунікації здобувача в освітньому процесі. Це можуть бути перекладачі жестової мови, якщо мова навчання класу/групи не є основною мовою комунікації здобувача.

Також різновидом комуникативної підтримки є так звані парaproфесіонали з комуникативного супроводу, зокрема, це жестові транслітератори, які забезпечують супровід усної комунікації засобами КЖМ або нотувальники, які ведуть конспекти для здобувача освіти, оскільки він не може одночасно візуально сприймати переклад перекладача та занотовувати, бо це також потребує візуального контролю.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Важливим аспектом комунікативної підтримки є забезпечення напівглухих слухопротезованих здобувачів освіти можливостями FM-системи, що дає змогу чітко і розбірливо сприймати усне мовлення педагога.

Прикладом комунікативної допомоги здобувачеві може слугувати як надання досконаліших ТЗ для забезпечення слухового сприймання усного мовлення, так і розвиток комунікативних можливостей шляхом вивчення ЖМ або адаптивних мовленнєвих засобів для безбар'єрної комунікації.

На основі зазначеного, комунікативний супровід здобувачів освіти з ПС є значно ширшим поняттям, ніж психолого-педагогічна підтримка осіб з особливими освітніми потребами.

Комунікативний супровід передбачає постійний моніторинг стану забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувача та визначення актуальних чи потенційних комунікативних бар'єрів, які виникають як невідповідність комунікативних умов освітнього середовища та актуальних комунікативних можливостей здобувача освіти з порушеннями слуху.

Комунікативний супровід, окрім виявлення комунікативних бар'єрів, передбачає і заходи щодо їх усунення шляхом комунікативної підтримки, як опосередкованого впливу на здобувача через зміну освітнього середовища, або комунікативної допомоги як безпосереднього впливу на здобувача для покращення його комунікативних можливостей.

### **3.7. Особливості забезпечення комунікативних потреб**

В питанні забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувачів в освітньому процесі важливим є тлумачення поняття «бар'єр», що передбачає обов'язковість його усунення як успішної передумови здобуття освіти. Ці бар'єри не варто сприймати як щось перманентне, їх можна усунути насамперед змінивши умови освітнього середовища, розширивши функціональні можливості здобувача освіти щодо навчальної діяльності та участі. З

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

іншого боку, зважаючи на те, що можливості здобувача освіти не є статичними, вони змінюють з часом, удосконалюються, а відтак і змінюються показник невідповідності між можливостями й умовами освітнього середовища. Тому особливого значення набуває питання постійного моніторингу показника відповідності, основою для якого є вивчення актуальних можливостей здобувача освіти та умов освітнього середовища.

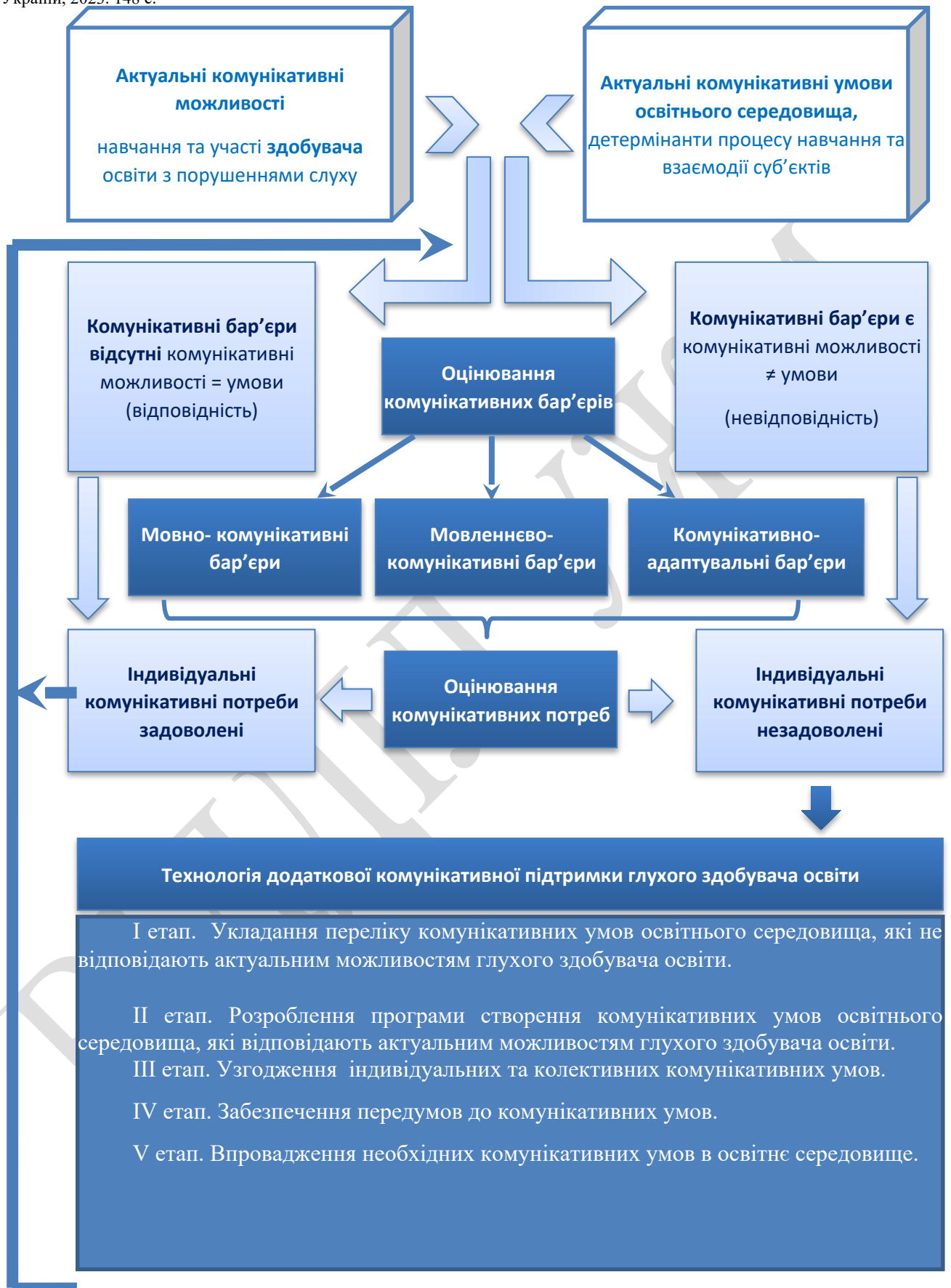
З огляду на викладене розглядаємо поняття «забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху» як технологію додаткової комунікативної підтримки здобувачів освіти з порушеннями слуху для усунення комунікативної невідповідності між актуальними комунікативними можливостями для навчання й участі здобувача та актуальними комунікативними умовами освітнього середовища, які опосередковують навчальну діяльність й взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

Загалом механізм визначення і усунення комунікативних бар'єрів як передумови забезпечення індивідуальних комунікативних потреб можна зобразити у вигляді Рис. 6.

Таким чином, щоб забезпечити індивідуальні комунікативні потреби здобувача освіти необхідно співставити актуальні, тобто реальні, які є на даний момент комунікативні можливості особи та комунікативні умови освітнього середовища, в якому він/вона перебуває або планується направити. Результатом цього співставлення має стати оцінка наявності чи відсутності комунікативних бар'єрів.

В цьому контексті виникає запитання, що можна вважати комунікативними бар'єрами в освіті. Комунікативні бар'єри це те неспівпадіння особистісних та середовищних факторів, яке заважає чи унеможливорює ефективну комунікацію здобувача освіти в освітньому процесі.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.



**Рис 6. Алгоритм забезпечення індивідуальних комунікативних потреб**

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

### **здобувача освіти з порушеннями слуху**

В комунікації, як у процесі передачі інформації, є кілька рівнів, але в контексті розгляду проблеми здобувачів освіти з порушеннями слуху особливо-го значення набуває вивчення саме процесів кодування та декодування інформації [4].

Висновуючи зазначене, в процесі наукового пошуку доведено, що в основу концептуальних засад створення комуникативно доступного освітнього середовища закладено уявлення про комуникативні можливості глухих та зі зниженим слухом здобувачів, як про динамічно функціональну ієрархічно-рівневу систему комуникативних здатностей трьох рівнів (змістовий - охоплює мовно-комуникативні здатності, процесуальний - мовленнєво-комуникативні здатності, компенсаційний — оперує комуникативно-адаптувальними здатностями у різних формах мовлення).

Обґрунтовано динамічний характер функціонування системи комуникативних можливостей здобувачів, що передбачає організацію системного моніторингу актуального стану таких можливостей, оцінку їхнього співвідношення з існуючими комуникативними умовами освітнього середовища.

Визначено, що комуникативна доступність є якісною характеристикою освітнього середовища, у якому повною мірою забезпечуються індивідуальні комуникативні потреби глухих та зі зниженим слухом здобувачів освіти, що ґрунтується на налагодженні функціональних механізмів комунікації кожного здобувача освіти з іншими суб'єктами освітнього процесу шляхом усунення освітніх комуникативних бар'єрів, які виникають унаслідок невідповідності комуникативних умов освітнього середовища індивідуальним комуникативним можливостям здобувача освіти.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

## **РОЗДІЛ IV. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЖЕСТОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

### **4.1. Особливості забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху різних вікових груп**

Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) передбачено право національних меншин навчатися своєю мовою. Згадується і право жестомовних осіб «вільно використовувати українську жестову мову в суспільному житті, вивчати та підтримувати її, а також навчатися українською жестовою мовою (ст. 4, п. 4) [53]. Втім, закон не роз'яснює, яким чином слід задовольняти комунікативні потреби осіб згаданої категорії. Відтак, розглянемо особливості комунікативних потреб жестомовних здобувачів, починаючи від раннього дитинства і завершуючи навчанням у закладах вищої освіти.

*Дошкільний період.* Він є важливим для дитини, оскільки у неї починає формуватися перша мова, з якою пов'язані подальші мисленнєві процеси. Отже, важливим для зростання дитини в когнітивному і креативному плані є комунікативне середовище. Це – родина, мова якої є зразком для дитини і фундаментом для її лінгвального розвитку. Це може відбуватися за умови, що для дитини комунікативне середовище є доступним. Чи так це стосовно глухих і напівглухих дітей – розглянемо мовлення та комунікативне середовище у двох групах батьків, які виховують глухих дітей: це – чуючі батьки та глухі батьки.

Переважає більшість батьків, які чуять, з народженням глухої дитини опиняються перед проблемою комунікації, яку розв'язують суто медичним шляхом: слухопротезування дітей засобом постійного використання ними слухового апарату або вживляння кохлеарного імпланту, оскільки на дитину вони покладають великі надії та запити. Батьки, які чуять, щиро вважають, що пита-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

ння комунікації таким чином буде вирішено позитивно – і це є їхньою помилкою. Адже втрачається час для спілкування з дитиною, який може втрачатися роками, і який дистанціює дитину від батьків. Спілкування – це не монолог батьків, він передбачає зворотню відповідь їхньої дитини. Друге: втрачається час на формування дитиною вміння адекватно будувати відповідь, що призводить до педагогічної запущеності, оскільки перша мова як така відсутня.

Таким чином, комунікативні потреби дитини не задовольняються. Окремо слід сказати за дітей, яким вживлено КІ: вони потребують колосальної педагогічної уваги з боку батьків і педагогів дошкільного закладу, втім, батьки мають бути готовими до результатів, які не зовсім їх можуть влаштувати. Поява дітей з КІ в спеціальних закладах освіти щороку зростає.

У родині глухих батьків комунікативне середовище аналогічне середовищу родини, в якій зростає чууча дитина. З перших днів життя глухої дитини її глухі батьки спілкуються з нею засобом жестової мови, нею і вчать, і граються, і передають власні досвід та знання тощо. Таким чином, ми можемо стверджувати, що родини глухих сформували комунікативні потреби дітей і самі вони є замовниками послуг з комунікації.

Для чуучих батьків єдино правильний шлях у формуванні комунікативних потреб власних дітей варто пов'язувати українську жестову мову на доступному рівні володіння. Цей шлях аж ніяк не перекреслює бажання батьків розвинути словесне мовлення дитини, оскільки відомо, що хороша компетентність у першій мові сприяє ефективному оволодінню другої мови – словесної. А також, батьки та педагоги дошкільних закладів, які чекають, коли дитина досягне певного рівня словесної мови, не даючи їй саме ту мову, яка відповідає її комунікативним потребам, тобто позбавляє дитину можливості вивчити жестової мови, – ризикує, бо дитина може відстати в розумовому, емоційному і соціальному розвитку. Що стосується можливості чуучих батьків вивчити українську жестову мову, доводиться констатувати, що в Україні відсутня си-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

стема педагогічного супроводу батьків, починаючи від моменту ідентифікації факту глухоти у дитини. Втім, наразі це важливе питання вирішується силами регіональних організацій Українського товариства глухих: їхні перекладачі жестової мови та активісти з числа дорослих глухих проводять для батьків, якічують, гуртки з вивчення жестової мови. Також, у спеціальних закладах дошкілля до професійних вимог педагогічного персоналу слід увести обов'язкове володіння українською жестовою мовою. Власне у спеціальному дошкільному закладі має започатковуватися бімодально-білінгвальне навчання.

*Шкільний період.* Педагоги початкової школи констатують, що підготовленими до школи є діти з родини глухих батьків. Діти з родин ЧБ різняться між собою в залежності від наступних чинників:

- якою мовою комунікації спілкуються члени родини між собою;
- якою є частота спілкування;
- який обсяг нових знань отримує глуха дитина в процесі спілкування з усіма членами родини;
- які, зрештою, є залишки слуху;
- який стан мовлення.

Важливо в'яснити, яка мова спілкування, у разі застосування в родині двох і більше мов, є комфортною для самої дитини. Багаторічна сурдопедагогічна практика доводить, що попри організацію педагогами навчання словесною мовою, зокрема усним мовленням, для задоволення комунікативних потреб глухі (зі зниженим слухом) учні обирають жестову мову, що є доказом приналежності їх до категорії жестомовних осіб. У такому разі педагогічним працівникам варто враховувати цей чинник і використовувати його з метою надання жестомовним школярам якісної повноцінної освіти, такої ж, яку отримують їхні чуючі однолітки. Відмінним між двома категоріями дітей має бути той факт, що жестомовні особи мають у кінці шкільного періоду володіти двома мовами, тобто бути бімодально-білінгвальними, гнучко переходити з однієї мови на іншу.



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Згадка про вимогу для педагога спеціального дошкільного закладу стосується і спеціальних шкільних закладів для дітей глухих та напівглухих, тобто жестомовних учнів, – знати жестову мову на достатньому рівні, свідчить про те, що переважна більшість фахівців не володіє нею на рівні невимушеної комунікації з учнями; що вони потребують перекладацьких послуг; що уроки ведуться мовою, якою володіють вони самі. Дистанційна форма навчання, яка впевнено увійшла в шкільне життя, є свідченням низького рівня комунікативного середовища, в якому комунікативні потреби учнів задовольняються слабо, або задовольняються поза школою. Уведення в навчальну програму спеціальних закладів освіти дисципліни «Українська жестова мова» не повинно розв'язувати питання задоволення комунікативних потреб для отримання знань з інших навчальних предметів. Попри зв'язку з ними, предмет «Українська жестова мова» має свою головну мету, яка передбачає вивчення української жестової мови на мовознавчому рівні, тобто опанування учнями всіх її мовних норм. Також наступною метою є опанування на основі знань мовних норм УЖМ, іншої мови – словесної. Відтак, на уроках інших навчальних дисциплін має вивчатися власне сам предмет, втім, в умовах бімодального білінгвізму.

В Україні лише один ЗВО готує сурдопедагогів, і в якому, на наш погляд, відсутня професійна програма опанування і володіння майбутніми педагогами мови жестомовних школярів (до слова: в Канаді здобувачі університетів, майбутні сурдопедагоги, навчаються спільно з перекладачами жестової мови протягом всього університетського навчання).

Відтак, педагоги вивчають мовні одиниці української жестової мови власне від учнів, одиниці з них проходять короткочасні курси: на базі школи терміном у 2 тижні, на базі НВЦ УТОГ впродовж 4 місяців.

Непоодинокими стають випадки паралельного навчання здобувачів згаданого університету на курсах з підготовки перекладачів, які щорічно проводить УТОГ.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Критичною є ситуація з батьками, які не знають жестової мови і неспроможні надати освітні послуги під час дистанційного чи оф-лайн навчання, виконання домашніх завдань тощо. Проблематичним стає звичайне родинне спілкування. Створення в Україні інформаційно-консультативного центру для батьків жестомовних дітей могло б розв'язати різні проблеми, в тому числі освітні, в процесі виховання своїх дітей.

*Навчання у закладі вищої освіти.* До 2014-2015 р. згідно з наказом МОН України на замовлення УТОГ виділялася певна кількість бюджетних місць для жестомовних здобувачів у 4 коледжах та 4 університетах України. Унаслідок уведення в дію ЗНО створення повноцінних спеціальних груп кількістю до 15 (коледжі) і 10 (університети) глухих здобувачів стає проблематичним: випускники спеціальних шкіл порівняно з чуючими однолітками мають низькі результати. Втім, певна частина з жестомовних випускників щороку стає здобувачами і навчається як в спеціальних групах, так і в інклюзивних. Для останніх, за умови наявності жестомовних здобувачів в одній групі не більше 2 осіб, не передбачена присутність у групі перекладача жестової мови. Для тих, хто навчається у спеціальній групі, присутність перекладача жестової мови є обов'язковою, він же виконує функції куратора групи. В одних закладах вищої освіти перекладач жестової мови офіційно є працівником закладу, в інші заклади вищої освіти перекладачами жестової мови призначаються УТОГ, і вони офіційно перебувають на обліку своєї організації. Жоден педагог закладу вищої освіти в Україні не володіє жестовою мовою (за винятком фахівців, які викладають спеціальні предмети) і не проходив спеціальні курси з питання специфіки викладання жестомовним здобувачам, особливостей сприймання ними програмового матеріалу, особливостей соціокультурної комунікації тощо. Що стосується перекладачів жестової мови, які надають перекладацькі послуги в системі освіти і, відтак, є освітніми перекладачами жестової мови, – вони не проходили спеціальні курси підготовки та підвищення кваліфікації і, відповідно, не мають сертифікаційного документу. Всі освітні перекладачі жестової

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

мови, які призначаються УТОГ, систематично проходять курси підвищення кваліфікації разом з перекладачами ЖМ, які надають перекладацькі послуги в інших сферах діяльності та атестацію на визначення фахового рівня – безпосередньо в місцевій організації УТОГ. Перекладачі жестової мови, які за штатним розписом працюють в закладі освіти, проходять навчання в УТОГ, але атестуватися можуть у своєму закладі вищої освіти на рівні з іншими педагогами закладу.

#### **4.2. Специфіка жестомовного комунікативного асистування**

Жестомовне комунікативне асистування – це різновид комунікативного супроводу жестомовних здобувачів освіти, що полягає у забезпеченні доступу до комунікації в освітньому середовищі.

Переважно, реалізація жестомовного комунікативного асистування реалізується через залучення в освітній процес комунікативного асистента – перекладача жестової мови. Через це навчання стає не безпосереднім, а перекладним або медіативним, оскільки комунікація між жестомовним здобувачем освіти та нежестомовними суб'єктами освітнього процесу відбувається не безпосередньо, а опосередковується медіатором – перекладачем жестової мови.

Варто підкреслити, що перекладач ЖМ працює не для однієї особи, а для двох сторін: жестове мовлення глухої особи перекладається фахівцем для чулої особи словесною мовою і, навпаки, для глухої жестомовної особи здійснюється переклад усного мовлення нежестомовної особи. Переклад в цьому контексті зорієнтовується не лише на осіб з порушеннями слуху, а й на осіб, які чувають, однак не володіють жестовою мовою.

Перекладач жестової мови, який надає перекладацькі послуги в освітньому середовищі, – це освітній перекладач жестової мови. Важливо підкреслити, що переклад в освітньому процесі є особливою сферою діяльності, що вимагає специфічних для цієї сфери знань та вмінь. Даний фахівець обов'язково повинен мати вищу освіту та спеціалізуватися для роботи в освітній сфері,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

оскільки лише за цих умов має достатню компетентність, щоб повноцінно забезпечити комунікативні потреби жестомовних осіб.

Традиційно освітні перекладачі жестової мови залучені переважно до роботи у закладах післяшкільної освіти, тобто працюють у закладах, де особи з порушеннями слуху здобувають професію чи спеціальність (коледж, університет).

Глухий (зі зниженим слухом) здобувач спеціальної групи ЗВО – це жестомовна особа з повною (частковою) втратою слуху; клієнт, який отримує освітні послуги через освітнього перекладача жестової мови.

Основна професійна функція перекладача в освітній сфері – це забезпечення якісної комунікації між суб'єктами освітнього процесу, які володіють та не володіють жестовою мовою. Переважно тут йдеться про синхронний переклад між жестовою та словесною мовами комунікативних повідомлень, які передаються в освітньому середовищі. І це не лише навчальні заняття (лекції, практичні тощо), а й усе, що відбувається в освітньому середовищі – збори, святкові заходи, екскурсії тощо.

Жестомовні глухі здобувачі освіти взаємодіють через перекладача з більшістю оточуючих в освітньому середовищі, часто розглядаючи перекладача як куратора своєї навчальної групи.

Сьогодні українські реалії щодо питання освітніх перекладачів жестової мови характеризуються низкою проблемних моментів:

- дефіцит перекладачів: часто працюють ті, хто погоджується, а не ті, хто має необхідний рівень підготовки;
- відсутність програм підготовки перекладачів на рівні неробітничої професії, тобто професіоналів, оскільки в Україні зараз немає закладів, які готують молодших бакалаврів, бакалаврів чи магістрів зі спеціальності «переклад жестовою мовою»;
- низька зарплата перекладачів і той факт, що глухі студенти часто мають оплачувати роботу перекладачів з власної кишені;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- той факт, що у нас лише частина перекладачів числиться в штатному розписі ЗО і хоча б формально вважається «освітніми перекладачами»;

- відсутність розуміння адміністраціями дошкільних (шкільних) ЗО незалежно від форми навчання (інклюзивна, інтегрована, спеціальна) того що, якщо педагог не володіє ЖМ, то в класі має працювати перекладач ЖМ.

Це лише кілька з тих проблем, які є в питаннях перекладу в освітній сфері для здобувачів освіти з порушеннями слуху.

У цьому контексті найголовнішим є те, що означені проблеми суттєво знижують якість навчання здобувачів освіти з ПС. Адже від якості перекладу залежить доступ глухої людини до освіти, від цього залежить наскільки якісною буде освіта глухих, можливість глухої людини здобути освіту будь-якого рівня (дошкільна, шкільна, професійна чи вища) і будь-якої спеціальності. Якість освіти в подальшому впливає і на можливості працевлаштування, мобільність глухої людини вільно працювати не лише в Україні, а й закордоном.

Освітня сфера – це особлива сфера для роботи перекладачів і про це чітко зазначено в нашому законодавстві. Свідченням цьому є внесення в державний класифікатор професій професії під №24320 «Перекладач-дактилолог навчальних закладів», яка належить до професійного угруповання «2340 - Вчителі спеціалізованих навчальних закладів» і зазначена поруч з професіями:

25160 - вчитель-дефектолог,

25161 - вчитель-логопед,

22847 - інструктор слухового кабінету,

24314 - соціальний педагог.

Назва «перекладач-дактилолог» некоректна.

По-перше, застосування дактилю це – не переклад.

По-друге, дактилювання займає зовсім незначну частку в процесі перекладу.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Очевидно, що ця назва професії має бути змінена на «освітній перекладач жестової мови» або навіть «освітній перекладач української жестової/словесної мов». Саме така назва зустрічається в деяких стандартах роботи перекладачів у США.

У 80-ому випуску державного класифікатора професій про «Соціальні послуги» детально розписано уявлення про завдання та обов'язки освітнього перекладача:

- виконує синхронний переклад усної мови на дактильно-жестову мову й навпаки.
- виконує переклад навчальних занять, телефонних переговорів, теле- та радіотрансляцій, термінових повідомлень, наказів по навчальному закладу, виробничих нарад, зборів, бесід тощо для осіб з порушеннями слуху, учнів з інвалідністю, працівників.
- забезпечує переклад ділових та побутових особистих розмов між особами з ПС та чуючими особами; консультацій, порад або лекцій спеціалістів різних сфер економічної діяльності, театральних, спортивних, культурно-освітніх заходів; спеціальних термінів, висловів, слів у формі, найбільш зрозумілій і сприйнятливій для осіб з ПС; заходів загального, спеціального та виробничого навчання.
- виконує у відповідності до встановлених порядком, функції керівника навчальної групи осіб з порушеннями слуху.
- розробляє необхідні перспективні та поточні плани заходів масової та індивідуальної виховної, позакласної, реабілітаційної, культурно-освітньої, оздоровчої та іншої роботи.
- надає всебічну допомогу в проведенні заходів з медичної та соціально-трудової реабілітації осіб з ПС.
- вивчає та аналізує інтелектуальний рівень осіб з порушеннями слуху, подає відповідні пропозиції адміністрації навчального закладу.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- контролює відвідування та результати навчання осіб з порушеннями слуху, виконання ними виробничої практики.
- веде встановлену навчальним закладом документацію й обліковує свою роботу.
- постійно працює над підвищенням своєї кваліфікації, популяризує серед осіб з вадами слуху дактильно-жестову мову та проводить вивчення цієї мови.
- бере участь у роботі кабінетів мови й читання губами для подальшого розвитку залишкового слуху та словесної мови осіб з порушеннями слуху.
- популяризує серед фізичних та юридичних осіб діяльність громадських організацій (об'єднань) глухих.

Цей опис професійних завдань зроблено достатньо давно і нині вже є неактуальним. Зокрема те, що освітній перекладач вважається куратором спеціальних груп, який має розробляти плани виховної, реабілітаційної, оздоровчої роботи, хоч немає відповідної фахової підготовки в цьому напрямі і не є педагогом.

До кваліфікаційних вимог висуваються такі, де має бути вища освіта рівня бакалавра або магістра та «спеціальність відповідної галузі знань». Нині відсутні бакалаврські та магістерські програми з перекладу жестовою мовою, тобто перекладач, який працюватиме в закладі освіти, може мати вищу освіту, однак не зі спеціальності «переклад жестовою мовою».

Найбільший досвід у підготовці й організації професійної діяльності освітніх перекладачів ЖМ мають освітні інституції США. Цей досвід доречно запозичити.

Щодо кваліфікаційних вимог, які висуваються до освітнього перекладача в США. Перше, перекладач має скласти іспит на знання американської ЖМ на рівні не нижчому рівня B<sub>2</sub>, тобто це вище середнього рівня володіння мовою. Наприклад, для науковця в Україні знання англійської мови на рівні B2 є квалі-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

фікаційною вимогою, багато хто складає іспити для отримання сертифікату підтвердження володіння мовою. Рівень B<sub>2</sub> означає, що людина вільно володіє мовою, здатна спілкуватися на теми вузько-професійні, побутові, і, головне, сприймати і розуміти жестове мовлення глухої людини, яка говорить в звичайному темпі мовлення.

Друге, перекладач має пройти належну підготовку з перекладу. Мінімальна програма підготовки складає два повних роки навчання на стаціонарі в обсязі 60 кредитів ЄКТС, тобто це 1 800 навчальних годин.

Третє, перекладач повинен мати сертифікат перекладача, який засвідчує складення ним професійного іспиту з перекладу. Такі іспити в різних штатах проводять різні організації – і місцеві спільноти глухих, і місцеві осередки організацій перекладачів. В Україні такі іспити проводяться лише Українським товариством глухих.

Четверте, перекладач у 30 має мати ліцензію на діяльність в освітній сфері. Такі ліцензії після складання іспитів видають переважно місцеві департаменти освіти відповідного штату. Тобто, якщо перекладач переїжджає в інший штат, він має отримати ліцензію на перекладацьку діяльність у відповідному штаті. Насамперед, це зумовлено тим, що освітній перекладач має розуміти особливості освітньої системи та вимоги в закладах освіти відповідної території.

Основні професійні обов'язки перекладача – це підтримувати /супроводжувати комунікацію в освітньому процесі між жестомовними глухими/зі зниженим слухом здобувачами освіти (учнями/студентами) та іншими чуючими учасниками освітнього процесу, які не володіють ЖМ. Тобто, жодних інших завдань на кшталт «кураторства групою», «розроблення планів вихованої роботи» чи «оцінювання інтелектуального рівня глухих», як це вказано у вітчизняному державному класифікаторі професій.

Йдеться саме про комунікативний супровід взаємодії між двома групами учасників освітнього процесу:



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Перша група – це жестомовні глухі/зі зниженим слухом здобувачі освіти. У цьому контексті: «жестомовні» означає тих, хто володіє певною національною ЖМ й використовує її як основний засіб спілкування; «глухі/зі зниженим слухом» - хто потребує специфічних умов для налагодження комунікації; «здобувачі освіти» - учні, слухачі або студенти, які навчаються.

Тут варто особливо наголосити, що перекладачі, які працюють з глухими викладачами, не є освітніми перекладачами, оскільки переклад відбувається в рамках професійної, а не навчальної діяльності. Відтак, і перекладачів, які з ними працюють і перекладають їх лекції на нежестомовну аудиторію студентів, називають «академічними перекладачами», оскільки вони забезпечують не освітній процес, а професійну діяльність глухого викладача.

Друга група – це нежестомовні учасники освітнього процесу – здобувачі освіти, педагоги, адміністрація, технічний персонал та інші.

Таким чином, перекладач – це ланка, яка поєднує ці дві групи. Завдяки перекладачам вони можуть спілкуватися, взаємодіяти і навчати, й навчатися.

На відміну від інших закладів освіти, де працюють перекладачі, освітній перекладач є членом освітньої команди, поряд з педагогом класу/групи, сурдопедагогом, іншими педагогічними працівниками та адміністраторами.

Функція освітнього перекладача як учасника освітньої команди полягає лише в питаннях забезпечення комунікативних потреб глухих здобувачів освіти. Тобто, перекладач може обговорювати та радити щось лише щодо питань комунікативного доступу глухих до освітнього процесу, рекомендувати шляхи усунення комунікативних бар'єрів освітнього середовища і т.д.

Цікаво, що в правилах роботи освітніх перекладачів, що затверджуються департаментами освіти різних штатів, щороку перед початком нового навчального року, окремо і чітко прописано, що на засіданнях освітньої команди перекладач не здійснює переклад. Якщо на таких засіданнях присутній глухий учасник, то для перекладу запрошують іншого перекладача. Позаяк неможливо повноцінно брати участь в обговоренні і при цьому здійснювати ще й пере-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

клад. Якщо немає можливості забезпечити іншого перекладача, то перекладач, як член освітньої команди, подає свої пропозиції в письмовому вигляді до початку засідання, і ці пропозиції озвучує голова засідання, а перекладач в цей час здійснює переклад для глухого учасника засідання.

Особливістю освітніх перекладачів є те, що їхні окремі професійні обов'язки залежать від того рівня освіти, на якому вони працюють. Чим молодші здобувачі освіти, тим більше у перекладача залученості в освітній процес, чим старшими є здобувачі освіти, тим меншим є залучення перекладача в освітній процес. У США прийнято поділяти освітніх перекладачів на три типи залежно від міри залучення перекладача в освітній процес.

Перший тип – ті, хто працює в дошкільній та початковій школі. У цих обставинах перекладач ЖМ допомагає вчителю утримати чи привернути увагу дитини до навчальних завдань, оскільки в цей час дитина ще не здатна сама тривало зосереджуватися, бути дисциплінованою і т.д.

Другий тип – ті, хто працює в середній і старшій школі, тобто з 5 класу. Із дорослішанням перекладач все менше є залучений в освітній процес. Він лише перекладає те, що говорить вчитель, бо саме вчитель має організувати навчання учнів, слідкувати за дисципліною, керувати увагою учнів і т.д.

Третій тип – ті, хто працює у сфері післяшкільної освіти, коли здобувається професія. Це зовсім інші умови для роботи, аніж у школі. У цих обставинах перекладач ЖМ здійснює виключно переклад. Жодних інших завдань, окрім комуникативного супроводу, перекладач ЖМ не виконує.

Важливо наголосити, що підготовка освітніх перекладачів ЖМ передбачає набуття ними основами знань про освітній процес, методики навчання та оцінювання, мету та особливості процедури виконання певних навчальних вправ і задач, специфіку того, як адаптувати інформацію до комуникативних потреб кожної з трьох вікових груп (для дітей, підлітків та дорослих), тобто, освітній перекладач має володіти особливостями перекладу в різних процедурних моментах освітнього процесу.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Разом із цим, американські стандарти роботи передбачають в окремих випадках можливість здійснення перекладачем тьюторських функцій, тобто в якості викладача, який проводить додаткові заняття для детальнішого вивчення певних аспектів жестової мови та жестових позначень навчальних термінів.

Однак, перекладач, як тьютор, працює виключно під керівництвом сурдопедагога чи викладача, який має відповідну освіту. Спільно, перекладач і педагог, складають план уроку, визначають методiku навчання, добирають і готують матеріали до таких занять. Без педагога перекладач здійснювати будь-які педагогічні функції не має права.

Традиційно виокремлюються кілька організаційних особливостей роботи перекладача жестової мови в ЗО:

1. Перекладач у своїй роботі тісно пов'язаний з адміністраторами/менеджерами/методистами та педагогами.

Завданнями адміністраторів у такій роботі є наступні:

- розробити чіткий опис посадових обов'язків перекладача,
- здійснювати відбір перекладачів для роботи та оцінювати їх відповідність до кваліфікаційних вимог (наявність сертифікату, ліцензії, диплому про підготовку),
- ознайомити з закладом, познайомити з фахівцями, з інструкціями по роботі в закладі,
- забезпечити технічно роботу перекладача (створити корпоративну електронну скриньку, на яку має надсилатися вся інформація щодо роботи, розклад, план роботи, повідомлення про заміни тощо; робоче місце для підготовчої роботи з матеріалами заняття; необхідною апаратурою для роботи – відео, фотозйомка, потужні комп'ютери, технічний персонал, який допомагає монтувати відео матеріали чи обробляти фотоматеріали тощо),
- розробити й узгодити графік і час роботи, регламент роботи перекладачів, які змінюють один одного,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- повідомляти перекладача про зміни у розкладі, відсутність здобувача освіти чи педагога, планування поїздки (відвідин) заходів, чи установ поза межами ЗЗО,

- обговорити будь-які роботи поза узгодженим з перекладачем планом роботи,

- здійснювати періодичний контроль співпраці між перекладачем та педагогами.

Завданнями педагогів при навчанні через переклад є наступні:

- планування роботи з перекладачем, що передбачає планування зустрічей для обговорення комунікативних потреб здобувачів освіти, узгодження часу і форми надання педагогом усіх навчальних матеріалів, часу роботи щодо узгодження та уточнення розуміння перекладачем змісту термінів відповідної навчальної дисципліни, яку викладає педагог і т.п.);

- надати перекладачеві усі навчальні матеріали (підручники, зошити, посібники, відеоматеріали, презентації), тези заняття, перелік і тлумачення термінів, що будуть використовуватися;

- обговорювати з перекладачем особливості планування курсу, плани уроків, тести тощо;

- у процесі навчання звертатися безпосередньо до здобувача освіти, а не до перекладача;

- ставитися до глухих так само, як і до чуючих здобувачів;

- надавати додатковий час глухому здобувачеві, щоб він міг занотувати щось чи сформулювати відповідь на запитання, бо переклад затримує процес навчання в часі;

- знати положення етичного кодексу перекладача;

- за потреби здійснювати наставництво, якщо перекладач виконує функцію тьютора;

- говорити в помірному темпі мовлення, уникати розлогих монологів;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- нести відповідальність за навчання здобувачів, їх дисциплінування та інші функції, які традиційно виконують педагоги стосовно чуючих здобувачів;
- повідомляти перекладача про запрошених гостей на заняття і т.д.;
- вирішувати питання ведення конспекту чи надолуження занять, пропущених глухим здобувачем.

Основні професійні завдання перекладача:

- до початку надання послуг зустрітися з педагогом та учнями/студентами і пояснити функції перекладача;
- завчасно опрацювати матеріали, отримані від учителя (до того як буде здійснюватися переклад);
- виокремити час для планування роботи з педагогом, щоб обговорити зміст курсу, плани занять, процедури оцінювання, навчальні завдання;
- обирати місце розташування в аудиторії так, щоб бути візуально доступним для сприймання учня/студента, одночасно з педагогом й візуальними матеріалами, які демонструються;
- обирати місця з гарним освітленням, які найкомфортніше сприйматимуться учнем/студентом;
- необхідно точно і достовірно здійснювати переклад висловлювань здобувачів освіти та педагогів;
- при перекладі перекладач має передати не лише зміст інформації, а й манеру висловлювання, інтонацію педагога, його стиль викладання;
- просити роз'яснення у педагога, якщо інформація є незрозумілою як для самого перекладача, так і для здобувачів освіти;
- дотримуватись професійного кодексу перекладачів, а також правил поведінки в закладах освіти;
- звертатися за технічною допомогою для учнів з ПС до фахівців системи підтримки;
- здійснювати тьюторінг лише під керівництвом педагога;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- дотримуватися дрес-коду, кольору одягу, який контрастує до кольору шкіри, уникати написів на одязі, надмірної яскравості чи мерехтіння;

- уникати особистих розмов з учасниками освітнього процесу, не допускати, щоб були «улюбленці» чи «неулюбленці», тобто дискримінувати за тими чи іншими ознаками.

Також, основне завдання – це бути терплячим у роз'ясненні функцій перекладача в освітньому процесі та чітко дотримуватися своїх посадових обов'язків.

#### **4.3. Чинники привабливості перекладача жестової мови**

За результатами наших досліджень ми виокремили кілька чинників сприйняття жестомовними здобувачами, що впливають на формування ставлення до перекладача жестової мови:

- *жестомовна комунікативна компетентність перекладача*, саме цей чинник привабливості може знівелювати усі інші чинники, він є найголовнішим. Це означає, що чим вищий рівень жестомовної комунікативної компетентності перекладача жестової мови, чим глибші його знання з лінгвістики української жестової мови, чим «природніші» його рецептивні та репродуктивні вміння, чим багатший його активний жестівник, чим точніше він використовує немануальні знаки – тим менш важливими стають для жестомовного здобувача освіти усі інші чинники. Оскільки саме жестомовна комунікативна компетентність є основою для забезпечення якісного процесу комунікації, точної передачі інформації, що є основою якісного освітнього процесу;

- *стать перекладача*. На протипагу поширеним уявленням для жестомовних здобувачів освіти стать перекладача жестової мови не має абсолютно ніякого значення. Результати опитувань здобувачів освіти не надають перевагу жодній зі статей щодо перекладу, втім, жінок-перекладачів вважають успішнішими у вирішенні різних ситуацій, які можуть виникати під час навчання та в поза навчальній діяльності;

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- *вік перекладача* для жестомовних осіб має значення, оскільки зумовлює особливості спілкування між здобувачами освіти та перекладачем. Так однозначно найпривабливішим є середній вік. Молодий вік освітнього перекладача жестової мови не викликає повної довіри, оскільки зазвичай перекладачі цього віку сприймаються як друзі, а не професіонали, що в них немає достатньо досвіду. Водночас, стосовно перекладачів старшого віку формується відчуття віддаленості, оскільки часто виникає нерозуміння перекладачем тих речей, які є цікавими для молоді;

- *освіченість* перекладача є одним з головних чинників, які забезпечують повагу здобувачів освіти – чим освіченіший перекладач, тим більшою інформацією різної тематики він володіє, – отже, він є для глухих здобувачів освіти потужним інформаційним джерелом, і свої знання він надає доступним способом через природне жестове мовлення;

- *життєвий досвід й активна життєва позиція перекладача* є позитивними чинниками, адже перекладач може активізувати і мотивувати здобувача освіти до подолання психологічного дискомфорту унаслідок відсутності повного слуху, щоб жити повноцінним активним життям нарівні з іншими, не відчувати жодних обмежень та перепон;

- *сучасність* перекладача, що позначає здатність жити сьогоденним життям, а не згадувати колишні часи, оскільки постійні розповіді про «кращі» часи, нав'язування старого, виховання в дусі минулого не сприяють зближенню перекладача жестової мови з глухими здобувачами освіти. Натомість, сучасний погляд на життя, розуміння і сприймання його – піднімає освітнього перекладача ЖМ в очах здобувачів освіти з ПС. Ознаками сучасності перекладача є: стильні зачіска, сучасний одяг, здатність обговорювати події, що відбуваються в суспільному житті;

- *дотримання принципу рівності* є привабливим для здобувача освіти з ПС, бо принцип рівності є однакою визнання перекладачем повноцінності здобувача освіти, що відбивається і в особливостях спілкування, і ставлення.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Втім, даний чинник має підводні камені, оскільки дотримання принципу рівності є тонкою гранню, перехід якої може призвести до переростання рівних стосунків до панібратських, а, відтак, перекладач ЖМ втратить в очах здобувача освіти свій статус, і, відповідно, важелі психологічного впливу на здобувача освіти;

- *принцип ділового партнерства*, який ґрунтується на поясненні перекладачем суті і завдань співпраці між ним та здобувачем освіти, а також базується на низці вмінь та дій щодо організації взаємодії з підопічними;

- *позитивний настрій та манера поведінки*, адже здобувачі з порушеннями слуху чутливо реагують на зміну у настрої перекладача жестової мови за зовнішніми ознаками, на основі чого можуть сформувати ставлення до перекладача, яке змінити досить складно.

Надзвичайно важливо, щоб перекладач жестової мови володів саме цією мовою, тобто був здатен як розуміти, так і продукувати природне жестове мовлення, відповідно до правил саме ЖМ, а не використовував кальковане жестове мовлення, яке є жестовим різновидом словесної мови. Позаяк, транслітерація калькованим жестовим мовленням з усного мовлення педагога є складною для сприймання через відмінності жестової та словесної мов за конструкцією та формою і способами вираження інформації.

Однією з важливих професійних ознак перекладача є те, що він має перекладати не лише зміст повідомлень, а й манеру і тон сказаного. Це формує певний усталений образ того, хто говорить. Внаслідок цього здобувачі освіти з ПС стають здатні розрізнити, хто саме говорить за манерою перекладеного мовлення. Освітній перекладач – це віддзеркалення певного мовця.

#### **4.4. Етичні принципи взаємодії перекладача жестової мови і здобувача**

При взаємодії перекладачів ЖМ зі здобувачами в освітньому процесі необхідно дотримуватися низки принципів. Крім загальних етичних правил, серед



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

яких ми виділимо повагу та ставлення до здобувача освіти з ПС як до рівноправного громадянина, існують спеціальні етичні стандарти взаємодії між здобувачами освіти з порушеннями слуху та перекладачем жестової мови. Ця специфіка зумовлюється культурою жестомовного спілкування, що сформувалася в спільноті глухих.

Одним із важливих етичних принципів є важливість і значущість *жестового імені*, яке існує у спільноті Глухих. Отже, практично кожний жестомовний здобувач має жестове ім'я. Його також можуть мати перекладачі ЖМ, і залежить це від головного чинника – прийняття перекладача до спільноти Глухих. Відтак, освітні перекладачі ЖМ, які ще не мають жестового імені, мають розуміти, що від їхньої зовнішності, стилю і деталей одягу, фізичних даних, особливостей поведінки, прізвища тощо залежить «звучність» жестового імені. Здебільшого, воно дається один раз і супроводжує власника все його життя. Етичною нормою для перекладача жестової мови є звертання до глухих здобувачів освіти за жестовим ім'ям, а також представлення себе з означенням свого жестового імені. Це позитивно впливає на спілкування та зменшує відстань між двома сторонами до позначки «свій» в плані культурної приналежності.

*Місце розташування й освітлення місця перекладача жестової мови під час роботи.* У процесі навчання освітній перекладач повинен знаходитися весь час біля педагога таким чином, щоб його лице і руки були доступними для візуального сприймання всіх жестомовних здобувачів освіти в навчальній аудиторії. До питання візуалізації мовлення перекладача входить освітлення аудиторії: воно має бути рівним і достатнім для сприймання основних компонентів жестового мовлення як мануального, так і немануального. Важливим чинником якості освітлення є контроль візуальних шумів, тобто якихось миготінь світла. Важливо також, щоб при спілкуванні кількох жестомовних осіб перекладач ЖМ не затуляв собою когось із глухих співрозмовників в процесі спілкування. у цьому плані досить вдалим рішенням є розташування співрозмовників по колу,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

тоді кожен, хто братиме участь в комунікації потраплятиме до поля зору інших співрозмовників.

*Звертання, поклик, термінова інформація.* Для коректного привернення уваги перекладачу ЖМ доречно використовувати наведені далі прийоми:

- знаходитись у межах зорового сприйняття;
- подати сигнал за допомогою рухів рук (якщо він знаходиться на відстані);
- легко доторкнутися до плеча або передпліччя;
- постукати по столу чи будь-якій іншій поверхні, з якою контактує особа з ПС;
- тупнути кілька разів ногою по підлозі, якщо вона може передавати вібрацію;
- попросити сусіда того, до кого має звернутися перекладач ЖМ.

Для термінової інформації перекладач має використати освітлення: вимкнути на секунду і стояти біля вимикача – здобувачі освіти обернуться у бік точки включення світла. Не потрібно підвищувати голос чи гіпертрофовано артикулювати при говорінні, оскільки здобувачі з ПС не зможуть сприйняти усне мовлення чи зчитати з губ.

*Етичне поводження у формальній та неформальній обстановці.* Перш за все, має бути усвідомлення і дотримання кожною стороною свого статусу в тісній кооперації. В процесі навчання перекладач має працювати на здобувача освіти, зважаючи на те, що саме він є джерелом передачі повної та якісної інформації.

Вираз обличчя перекладача ЖМ має відповідати актуальній ситуації комунікації, оскільки глухі здобувачі освіти сприймають вираз обличчя перекладача як такий, що стосується актуальної ситуації комунікації чи інформації, яку той чує, в той час як він може перейматися іншими питаннями.

Переклад має бути точним, йти від слів педагога, без власних коментарів чи пояснень, оскільки за навчальний процес відповідає саме педагогічний працівник, а перекладач відповідає лише за якість комунікації.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Кивки голів здобувачів освіти під час лекції свідчать про усвідомлене сприймання навчального матеріалу через жестовий переклад перекладача. І перекладач має орієнтуватися на цю особливість поведінки здобувачів освіти, щоб визначати чи розуміють його переклад.

Перекладач жестової мови, спостерігаючи за поведінкою здобувачів освіти з ПС, може визначити, кому потрібне додаткове роз'яснення незрозумілого. Ефективним у навчальному процесі є проведення моніторингу розуміння перекладу освітнього перекладача ЖМ, адже глухі здобувачі мають навчитися розпізнавати те, чого вони не розуміють. Тому постановка ними запитань – це ознака розпізнавання незрозумілого. Відтак, «тиша» з боку глухої аудиторії може свідчити про нерозуміння поданого педагогом навчального матеріалу. Здобувачі освіти з ПС візуально звертаються безпосередньо до педагога, при роз'ясненні педагога здобувачі зчитують відповідь з рук і виразу обличчя перекладача жестової мови.

Позначення нових термінів, які часто виникають у процесі вивчення різних навчальних предметів і дисциплін є важливою ланкою кооперації здобувачів освіти та перекладача ЖМ. Кооперація проявляється в тому, що перекладач має повністю перекласти зміст нового поняття, а потім спільно з жестомовними здобувачами освіти ПС визначити відповідну для цього терміну жестову одиницю. Таким чином відбувається взаємозбагачення – перекладач жестової мови вносить нові жестові одиниці до свого жестівника, а здобувачі освіти збагачуються новими знаннями.

У неформальній обстановці (екскурсія, похід на природу тощо) освітній перекладач ЖМ має бути в статусі старшого шанованого товариша, зберігаючи за собою важелі керівництва. Водночас перекладач ЖМ має нагоду продовжувати дослідження з лінгвістики УЖМ у статусі активного співрозмовника. Саме спілкування з Глухими у неформальній обстановці є чудовою школою для освітнього перекладача ЖМ у частині поповнення знань з жестики та граматики УЖМ.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

*Конфліктні ситуації* в освітньому процесі є цілком звичним явищем, оскільки конфлікти часто виникають через відмінності між уявленнями різних людей на одне й те ж явище. Конфліктні ситуації можуть виникати і через непорозуміння. У ситуації перекладного навчання останнє досить часто зустрічається.

Етичні принципи вирішення конфліктних ситуацій з огляду на конфліктуючі сторони:

- *між перекладачем жестової мови та здобувачем освіти з ПС* – попередня розмова щодо конфліктної ситуації має відбутися наодинці, без залучення, в першу чергу, представників чуючої сторони. Якщо перекладач ЖМ може розв'язати питання з кількома глухими учасниками (мовні права двох сторін дотримані), то здобувач освіти з ПС може вважати психологічним тиском присутність інших осіб із чуючої сторони, оскільки він сприйматиме їхнє мовлення через перекладача ЖМ, з яким він конфліктує. Якщо наодинці не вдається порозумітися, то наступний етап розгляду має бути у адміністратора ЗО в присутності іншого перекладача ЖМ, коли саме залучений перекладач здійснює переклад того, що говорять обидві конфліктуючі сторони;

- *між педагогом й перекладачем жестової мови*, то двом конфліктуючим сторонам варто вийти з приміщення, попередивши здобувачів освіти з ПС про швидке повернення (педагог може написати про це на дошці). Двом сторонам конфлікту слід пам'ятати, що жестомовні здобувачі освіти є знавцями мови жестів – мови тіла, відтак, слід стежити за своєю поведінкою, мімікою тощо. Варто додати, що при поверненні до приміщення учасники конфлікту мають з нейтральним виразом обличчя повідомити коротко причину непорозуміння і позитивне розв'язання питання. Недонесення цієї інформації може посилити цікавість здобувачів освіти щодо випадку, що є небажаним, оскільки призведе до оціночних суджень здобувачами. Доцільно пам'ятати, що глухі здобувачі, не вдаючись до аналізу, можуть підтримати освітнього перекладача ЖМ, бо він є членом спільноти Глухих, і останній буде знаходитися у ви-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

грашному становищі. У подальшому, після конфлікту, перекладач в жодному разі не має права повертатися до теми конфлікту у розмові зі здобувачами освіти;

- *між педагогом і здобувачем освіти з ПС*. Роль перекладача жестової мови зводиться до точного перекладу висловлення будь-кого з учасників конфлікту, якщо воно стосується теми конфлікту; до знаходження нейтральних замінників лайливим образливим словам і жестам, або повного їх уникнення. Фахівці мають знати про вразливий емоційний стан глухої особи, відтак, мають стежити за своїм мовленням і мовою тіла. Різка зміна тематики, або обстановки можуть призвести до розрядки конфлікту, - і цим треба користуватися;

- *між глухими здобувачами освіти*, тоді освітньому перекладачеві активно втручатися не треба, такі конфлікти не потребують комунікативної медіації, і вони можуть бути вирішені самими ієціаторами. У крайньому разі, вони можуть звернутися до самого перекладача, який має в руках всі важелі для мирного розв'язання конфліктного питання. Завдання освітнього перекладача ЖМ полягає в тому, щоб не переходити межі нейтралітету, та запобігти, щоб конфлікти не впливали на навчальний процес і вирішувалися без привернення уваги інших здобувачів освіти.

#### **4.5. Стратегії кооперації перекладача жестової мови з педагогами**

Якщо освітній перекладач ЖМ є запорукою доступу здобувачів освіти з порушеннями слуху до освітнього середовища, процесу та змісту, то співпраця двох ключових фігур, педагога і освітнього перекладача ЖМ є запорукою ефективності і результативності навчання жестомовних здобувачів освіти. Зважаючи на це, варто зосередитися на основних стратегіях співпраці двох зазначених фахівців.

Перш за все, у цьому тандемі «педагог – освітній перекладач жестової мови», слід зазначити, що головна роль відводиться педагогічному працівнику, саме він є головною постаттю у навчальному процесі в той час, як освітньому

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

перекладачу ЖМ відводиться другорядна роль – асистента, помічника, посередника, комуникативного медіатора між двома сторонами навчального процесу: педагогом і здобувачем освіти. Саме від такої розстановки сил і будуються стратегії співпраці:

1. *Педагог і освітній перекладач жестової мови*. Перший крок до знайомства має зробити освітній перекладач жестової мови з моменту отримання призначення у певну навчальну групу. Отримавши інформацію про перелік навчальних дисциплін, які вивчатимуться у певному семестрі у його навчальній групі, він очно знайомиться з педагогом певної дисципліни. Якщо педагог вперше працюватиме з жестомовними здобувачами освіти, то освітній перекладач жестової мови має увести його у світ самотутньої культури Глухих: викласти специфіку візуального сприймання, усного, письмового, дактильного і жестового мовлення; роль залишків слуху у навчальному процесі; особливості жестового перекладу тощо. У свою чергу освітній перекладач ЖМ на основі спілкування з педагогом може зробити висновок про особливості його мовлення; стиль викладання тощо – це полегшить роботу перекладачу ЖМ безпосередньо у навчальному процесі.

2. *Жестові імена*. Відомо, що жестомовні особи крім власного імені (ім'я, прізвище, по батькові) мають жестове ім'я, що є ознакою приналежності їх до самотутньої культури Глухих. Завдання освітнього перекладача жестової мови полягає в ознайомленні кожного педагога з жестовими іменами здобувачів спеціальної групи: це допоможе педагогу бути з глухими здобувачами на одному «ігровому полі», знати в обличчя кожного власника жестового імені та знати, про кого йде мова в процесі спілкування на заняттях. Разом з тим, кожен педагог має знати, що увійшовши у світ Глухих як педагог, він може отримати жестове ім'я або ж його не мати, і залежить це від кількох чинників: активності педагога у житті глухих здобувачів, його фізичних даних, особливостей власного мовлення, значення прізвища педагога, профілю навчального предмета,

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

навіть стилю одягу тощо. Кожному педагогові важливо знати, що отримавши жестове ім'я, він вважається прийнятим, визнаним у світі Глухих.

3. *Підготовка до занять*. Педагог певної навчальної дисципліни має вводити освітнього перекладача ЖМ у сферу свого навчального предмета. Це означає, що перекладач ЖМ має бути підготовлений до кожного заняття, знати не лише його тему і мету, а й структуру певного заняття, бути ознайомленим з навчальним матеріалом певного заняття. Останній може бути поданий педагогом заздалегідь у формі конспекту заняття; за ним освітній перекладач ЖМ отримує уявлення про те *що* і *як* перекласти глухим здобувачам на занятті з певного предмета. Надалі даний конспект залишається здобувачам для подальшої самостійної роботи над повторенням та закріпленням теми. Також педагог має надати певний термінологічний перелік, який мають засвоїти здобувачі з порушеннями слуху. У свою чергу, освітній перекладач жестової мови, обізнаний з специфікою візуального сприймання навчальної інформації глухими особами, може поради педагогу використати цю специфіку у своїй роботі, наприклад, викладання лекційного матеріалу вести за презентацією, де можна різними способами звернути увагу здобувачів на головні тези, пункти, розставити у ній об'єкти, вкласти таблиці, схеми, відео тощо.

4. *Термінологія*. Що стосується термінів, то як було зазначено, педагог надає освітньому перекладачу жестової мови перелік термінів, які будуть подані на занятті і використовуватися в подальшому навчанні. Позначення термінів жестовою одиницею безпосередньо на занятті здійснюється в процесі тлумачення його змісту. Завдання педагога полягає у доступному тлумаченні змісту поняття для осіб з ПС, а завдання освітнього перекладача жестової мови – у правильній передачі змісту поняття здобувачам з ПС. Обидва фахівці мають переконатися методом постановки запитань, що терміни жестомовними особами прийняті правильно: педагога має більше хвилювати зміст поняття, а освітнього перекладача жестової мови – свідоме позначення здобувачами даного поняття мовною одиницею УЖМ.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

5. *Словникова робота*. Ця робота проводиться, зазвичай, у спеціальному шкільному закладі. Там сурдопедагог здійснює роботу над розширенням активного словника глухого школяра. Втім, словник останнього часто за обсягом є меншим за словник чуючої особи, яка користується словесною мовою як рідною, в той час як жестомовна особа користується словесною мовою як другою (українська жестова мова для неї є рідною мовою). Отже, в процесі, особливо, лекційних занять лише освітній перекладач ЖМ спроможний зафіксувати нерозуміння значення деяких слів глухими здобувачами, відтак, його завданням є донесення даного факту педагогу з тим, щоб спільно розкрити жестомовним особам значення невідомих слів, і в подальшому переконуватися в тому, що незнайомі раніше слова є вже доступними розумінню глухого здобувача, або ж знову повернутися до його тлумачення у протилежному випадку.

Розкривши суть стратегій співпраці освітнього перекладача жестової мови і педагога ЗО, вважаємо за потрібне звернути особливу увагу на чинники, які можуть спотворити взаємодію двох ключових фігур освітнього процесу для осіб з ПС у частині мовлення педагога і освітнього перекладача ЖМ:

- мова педагога певного предмету насичена відповідними до свого предмету термінами і є важкою для звичайної трансляції глухим здобувачам. У такому разі, освітній перекладач жестової мови виступає як модифікатор мови педагога. Втім, мова педагога в інтерпретації освітнього перекладача ЖМ не повинна ставати занадто простою;

- глухі здобувачі знаючи власне мовлення освітнього перекладача жестової мови мають знати через нього мовлення педагога. Освітній перекладач – це віддзеркалення певного педагога. Якщо педагогів кілька, що відповідає дійсності, то має бути кілька віддзеркалень. У протилежному разі мова може йти про нівелювання мовлення педагога: глухі здобувачі формуватимуть хибне уявлення про якесь окреме, одне, загальне мовлення педагога навчального закладу.



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Безпосередньо в аудиторії освітній перекладач ЖМ має знаходитися біля педагога на відстані не більше одного метра з тим, щоб у полі зору глухого здобувача були як педагог, так і перекладач ЖМ. Оптимальним варіантом є місце біля робочого столу, чи біля дошки, тобто в центрі передньої частини аудиторії. Не всі педагоги обізнані зі специфікою отримання інформації особами з ПС шляхом візуального сприймання, тому з їхнього боку наявні наступні помилки:

- педагог почувається незручно, коли в його зону комфорту входить перекладач жестової мови, відтак він прагне відійти від перекладача жестової мови більше, ніж на один метр;

- педагог з різних причин надає освітньому перекладачу ЖМ центральне місце перед аудиторією, влаштувавшись біля вікна або дверей. У такому разі здобувачі змушені весь час перебігати очима від центрального місця аудиторії до вікна чи дверей, що швидко виснажує зорове сприймання здобувача та травмує зір, оскільки артикуляційне мовлення педагога на тлі яскраво освітленого вікна розпливається і знижується ефективність сприймання здобувачами навчального матеріалу;

- надавши центральне місце в передній частині аудиторії освітньому перекладачу ЖМ, педагог свідомо самоусувається з навчального процесу як педагог:

- педагог на досить великій відстані від дошки коментує слайди відео презентації, наприклад, наступними словами «у правому кутку», «угорі», «біля жовтої позначки», «у третьому реченні», «наступне слово» тощо і перекладач жестової мови, перекладаючи усне мовлення педагога, має в цей час знайти на екрані озвучені ним об'єкти, що примушує перекладача жестової мови рукою позначати їх, стоячи боком до здобувачів.

#### **4.6. Стратегії співпраці перекладача жестової мови в освітньому процесі**

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Стратегії внутрішньо фахової співпраці команди перекладачів ЖМ ґрунтуються на кількох основоположних чинниках. Кожний освітній перекладач має свою навчальну групу і є її куратором, втім, всі прямі та дотичні питання, що стосуються фахової сфери, виносяться на обговорення команди перекладачів жестової мови.

Кожний освітній перекладач ЖМ дотримується чинника «територіальності», тобто невтручання у справи іншої навчальної групи, ставлячись толерантно до колеги; лише у разі відкритого звернення останньої конфліктна ситуація обговорюється з дотриманням основних принципів Кодексу перекладача жестової мови: конфіденційність, компетентність, поведінка, повага до глухих осіб, повага до колег, етика ділових стосунків, професійний розвиток. Втім, чинник «територіальності» може порушуватися, якщо певний освітній перекладач підміняє колегу під час відсутності останнього і є очевидцем чи учасником конфлікту: в такому разі, конфліктна ситуація розбирається з повагою один до одного між двома перекладачами жестової мови з метою її розв'язання.

Як правило, в команді перекладачів ЖМ є старший команди, її лідер, який є визнаний всіма членами команди і керівництвом навчального закладу, тому саме від такого старшого перекладача залежить консолідація дій команди у вирішенні різних проблем, що виникають в навчальному процесі.

Важливим питанням, що є мірилом рівня жестомовної комунікативної компетентності перекладача ЖМ, що визначає його роль в професійній команді перекладачів є володіння жестовою термінологією, адже тоді перекладач є джерелом, який допомагає менш досвідченим правильно перекладати ті чи інші навчальні предмети.

Окрема робота команди освітніх перекладачів ЖМ має проводитися не лише в пошуку жестових позначень для термінів, а й в освоєнні неологізмів УЖМ, оскільки ця мова як і будь-яка інша інтенсивно розвивається, і в ній постійно з'являються нові жестові одиниці. Перекладачі мають їх демонструвати

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

та обговорювати з членами фахової команди, які у свою чергу потім їх відпрацьовують у співпраці зі здобувачами освіти.

Що стосується підвищення рівня ЖКК освітніх перекладачів жестової мови – для цього команда має запрошувати лінгвістів УЖМ, які мають проводити фахові лінгвальні тренінги для команди перекладачів.

Важливим елементом внутрішньо фахової співпраці є також і співпраця не лише всередині команди тих перекладачів жестової мови, які працюють в закладі освіти, а й співпраця з перекладачами, які працюють в інших інституціях.

Для цього команда перекладачів ЖМ має налагодити і підтримувати партнерські зв'язки з перекладачами інших сфер чи установ, бути членом Ради перекладачів жестової мови та міжнародних перекладацьких організацій, де наявна можливість удосконалювати свої фахові знання.

Для розв'язання проблем фахового зростання члени команди перекладачів ЖМ за сприяння адміністрації освітнього закладу мають можливість брати участь у семінарах, які сприяють поглибленню їхніх знань не лише з мовознавства та перекладу, а й в галузі тих питань і проблем, що виникають в освітньому процесі. Це можуть бути і тренінги з ефективної комунікації, з регулювання конфліктами тощо. Крім цього варто особливу увагу приділяти і навчальним заходам, де перекладач ЖМ може сам детальніше розібратися щодо того, про що він перекладатиме, тобто глибше осягнути зміст предметів і дисциплін, що він має перекладати.

Внутрішньо фахова співпраця також може мати прояв і у формі змінної моделі перекладу, коли у процесі лекції чи заходу, перекладачі змінюють один одного, даючи таким чином собі перепочити.

Перекладач жестової мови відповідно до Кодексу етики перекладача не має права обирати чиюсь сторону, тому і при розборі конфліктних ситуацій, як всередині перекладацької спільноти, так і при перекладі конфліктної ситуації

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

між перекладачем та здобувачем освіти з ПС він має дотримуватися нейтралітету, як посередник.

#### **4.7. Прийоми професійної діяльності перекладача жестової мови**

Особливості професійної діяльності перекладача ЖМ зумовлюються насамперед типом навчального заняття.

##### *Вивчення нової теми*

Подача нової теми практично завжди здійснюється у формі лекції. Роз'яснюючи нову тему і викладач, і освітній перекладач мають спостерігати за поведінкою здобувачів:

- «живі» очі, які або перебігають від освітнього перекладача жестової мови до викладача, або не відводять від останнього (часте кліпання інформус про напруження уваги, відсутність його може свідчити про іншу мисленнєву діяльність студента, яка не пов'язана зі сприйманням матеріалу на даний момент);
- короткомоментні спілкування між глухими можуть свідчити про обговорення отриманої інформації, що має бути доброю ознакою;
- легкі кивки головою свідчать про те, що учень/студент навчальний матеріал, поданий з жестовим перекладом, свідомо сприймає і розуміє;
- перепитування глухих також свідчать про свідоме «слухання» і сприймання нової для нього теми.

##### *Закріплення нової теми.*

Викладач може поставити навідні запитання певному здобувачу, щоб пересвідчитися у тому, чи зрозумів він новий матеріал. Також викладач може надати освітньому перекладачу ЖМ можливість перенаправити своє запитання тому здобувачеві, якому перекладач ЖМ вважає доцільним поставити, оскільки саме він легко відсіює із загальної маси тих, хто неповністю сприйняв матеріал. Також саме він сприяє створенню комфортної атмосфери для постановки уточнювальних чи додаткових запитань жестомовних студентів викладачу.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

### *На практичному занятті.*

Під час цих занять вектор дії освітнього перекладача ЖМ змінюється: він працює не так на глухого здобувача, як на викладача. Останньому він має точно перекласти «з рук» студента пояснення, твердження, висновки, результат своєї практичної роботи. Перекладач сприяє тому, що у викладача стосовно певного студента формується правильне оціночне судження про його знання з певної теми. Слід зазначити, що на цьому етапі від перекладача жестової мови залежить формування сприятливої атмосфери для студента з ПС у частині подолання емоційних ознак таких як сором'язливість, скутість тощо.

### *Контрольні, семестрові заняття, заліки та іспити.*

Перекладач жестової мови має «піти в тінь», залишивши сам на сам викладача і глухого здобувача освіти. Саме тут освітній перекладач жестової мови виступає як об'єкт довіри: глухий студент довіряє його кваліфікації під час словесному перекладу своїх жестових відповідей; викладач довіряє освітньому перекладачу ЖМ як партнеру в частині його повного, якісного і точного перекладу для винесення підсумкової оцінки жестомовному здобувачеві освіти.

Перекладач жестової мови має розповісти педагогу про особливості спілкування жестовою мовою та культуру глухих, для того, щоб викладач міг правильно розуміти та адекватно реагувати на особливості привертання уваги глухих (торкання, постукування по підлозі чи столі), на існування жестових імен, в яких немає нічого образливого, щоб педагог розумів важливість правильного вибору свого місця розташування в аудиторії, щоб залишатися в полі зору глухих, роль контролю освітлення і зорових шумів в аудиторії, специфіку культури глухих, зокрема деталізація повідомлень (коли глухий студент запізнюється, то він детально розкаже про те, що сталося), значення кивків головою, що не завжди означає згоду.

Загалом робота освітнього перекладача ЖМ складна, зробити її легшою можна, якщо кожен з учасників освітнього процесу дотримуватиметься своїх обов'язків і не буде їх перекладати на перекладача. Полегшити роботу перекла-

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

дачів також допоможе започаткування програм їхньої підготовки щонайменше на рівні молодших бакалаврів, зі спеціалізацією перекладу в освітній сфері.

#### **4.8. Особливості виявлення і забезпечення мовних і культурних потреб дорослих українських глухих біженців**

##### **4.8.1. Проблематика глухих біженців у сучасних дослідженнях**

Повномасштабне російське військове вторгнення в Україну наприкінці лютого 2022 року зумовило інтенсивні процеси переміщення українців як в межах держави, так і закордон. Для дорослих осіб, які мають обмеження життєдіяльності, які часто потребують залучення помічників для вирішення різноманітних труднощів і питань, така незапланована різка зміна місця перебування в умовах війни стала складним життєвим викликом. Особливо це стосується глухих, які через значне порушення слуху, потребують спеціальної підтримки процесів комунікації. І якщо на території України комунікативна підтримка глухих може забезпечуватися зусиллями УТОГ, то за кордоном задовольнити комунікативні потреби глухих українських глухих біженців (УГБ) щодо доступу до життєво важливої інформації надзвичайно складно.

Проблематика допомоги глухим біженцям є порівняно новою для сучасного етапу розвитку науки. Особливий інтерес вона викликає через необхідність розроблення універсальних програм для забезпечення легкої та швидкої інклюзії глухих біженців в нові громади (N. Adamiuk, O. Babiak, N. Vutko та ін. Дослідник N. Sivunen, глухі біженці є наймаргінальнішою категорією серед групи шукачів притулку [55]. Конкретизацію змісту і виділення причин маргіналізації цієї групи біженців у їхніх унікальних потребах – мовних, комунікативних та культурних знаходимо у праці К. McAuliff, котрий висновує, що незабезпечення таких потреб призводить до ексклюзії з соціуму, в якому перебуває глухий біженець [56].

S.K. Balachandra, J.K. Carroll, C.T. Fogarty, E.G. Finigan та інші дослідники зосереджувалася на спектрі питань, що стосуються доступу глухих біженців до

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

медичних послуг, особливо у випадках екстреного втручання при гострих станах та постійного медичного нагляду при хронічних захворюваннях [57]. Зокрема М. Mirza, R. Luna, B. Mathews уточнювали основоположну проблему у доступі глухих біженців до системи медичних послуг, зокрема – забезпечення їхніх мовних і культурних потреб при наданні таких послуг [58].

Окремим предметом наукових досліджень вчених R.Q. Jr. Pollard, W.R. Betts, J.K. Carroll, J.A. Waxmonsky, S. Barnett, F.V. III deGruy, L.L. Pickler, Y. Kellar-Guenther та ін. були також проблеми надання психологічної та психотерапевтичної допомоги глухим біженцям [59]. Зокрема Е. Olsen особливо увагу присвятила вивченню способів подолання стресу у глухих біженців, важливим чинником чого вбачала – усунення комунікативних бар'єрів. Дослідниця особливо підкреслює унікальність комунікативних бар'єрів глухих біженців, що полягає в необхідності залучення не одного, а щонайменше двох перекладачів, одного перекладача між двома словесними мовами і одного перекладача між жестовою та словесною мовами [60]. Така особливість суттєво вирізняє глухих біженців з-поміж інших груп біженців, для більшості яких достатньо залучення лише одного фахівця з комунікативного супроводу.

Особлива увага дослідників була спрямована на розроблення шляхів інклюзування глухих біженців в новий соціум. Зокрема дослідник К. McAuliff підкреслює значущу роль місцевих спільнот глухих і глухих волонтерів для інклюзування глухих біженців до суспільства, в якому вони перебувають [56]. Ефективність залучення місцевих глухих волонтерів зумовлена тим, що культура спільнот глухих різних країн мають низку схожих рис, а деякі жестові мови можуть належати до мов однієї мовної родини, що суттєво полегшує комунікацію між біженцями та місцевими, й відповідно – полегшує і пришвидшує соціальну адаптацію та інклюзію. Водночас одним із основоположних чинників для інклюзування глухих біженців в суспільство та основоположним фактором автономізації й інтеграції в нову спільноту є навчання глухих біженців місцевій жестовій мові (К. McAuliff, Е.Т. Olsen та

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

інші) [56, 60]. Також К. Csizér, Е.Н. Kontra та інші підкреслюють необхідність вивчення глухими біженцями не лише місцевої жестової, а й словесної мови, що поширена на території перебування глухих біженців [61].

Результати теоретичного аналізу питання інклюзії глухих біженців в нові спільноти слугує підґрунтям для того, щоб виокремити низку нерозв'язаних питань:

а) досі не проводилися компаративні дослідження окресленого питання з погляду різних країн перебування, адже кожна країна має власні особливості суспільного життя та політику взаємодії з біженцями;

б) переважна більшість досліджень зосереджувалися на вирішенні питання надання фахівців для підтримки процесів комунікації глухих біженців на початковому етапі прийому таких біженців, а не вивчення запитів глухих до систем освіти країн перебування для забезпечення можливості автономізації та інклюзування глухих біженців у нових громадах.

#### **4.8.2. Вивчення освітніх потреб українських глухих біженців**

Вивчення освітніх запитів УГБ нами було проведено шляхом емпіричного дослідження. Збір відомостей проводився через застосування структурованого он-лайн опитування 55 глухих біженців, які перебувають в різних країнах (Австрія, Італія, Канада, Німеччина, Польща, Румунія, Словаччина Словенія Франція, Чехія) понад три місяці поспіль і які отримали або планують отримати статус біженця в країні перебування.

З огляду на те, що вирішення проблеми комунікації є одним із наріжних каменів забезпечення інклюзії глухих в громаду, ключовими питаннями опитування стали наступні:

– для вивчення актуальності потреби в доступі до освітніх послуг:

*«Чи є у Вас потреба в отриманні освітніх послуг?»;*

– для вивчення актуальності потреби оволодіння мовою:

*«Чи є у Вас потреба у проходженні навчальних курсів для вивчення мови?»;*



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

– для визначення переліку мов, які угб бажають вивчати:

*«Яку мову Ви хотіли б вивчити найближчим часом?»*».

Так, за результатами опитування констатуємо, що переважна більшість глухих біженців відчують нагальну потребу в отриманні освітніх послуг. Серед основних причин відсутності актуальної потреби в отриманні освітніх послуг у УГБ такі:

– планують повертатися до України, тому не вбачають необхідності навчатися в країні тимчасового перебування (Польща, Чехія);

– володіють жестовою мовою країни перебування (Німеччина, Словаччина).

Щодо особливостей надання освітніх послуг УГБ то між різними країнами перебування є низка відмінностей. Так, певні країни сприяють цій категорії осіб в отриманні освітніх послуг. Зокрема для біженців, які перебувають у Франції та Австрії надаються можливості для вивчення місцевої словесної мови із забезпеченням фінансування таких курсів на державному чи регіональному рівні. Водночас, зважаючи на те, що такі освітні курси є безкоштовними та обов'язковими до вивчення, УГБ мають чекати у черзі на таке навчання кілька місяців.

Інші країни, зокрема Канада, мають певні обмеження в доступі УГБ до освітніх послуг. Позаяк, при перетині кордону Канади людина має обрати одну з альтернатив для отримання дозволу на в'їзд – для роботи чи для навчання. Більшість дорослих біженців з України обирають саме перший варіант дозволу на в'їзд, і мають чекати достатньо великий проміжок часу до отримання статусу біженця, щоб мати можливість пройти безкоштовні освітні курси.

Деякі країни взагалі не вбачають за необхідне організувати спеціальні освітні послуги для біженців загалом і зокрема УГБ. В таких умовах глухі біженці мають самостійно вирішувати питання пошуку операторів освітніх послуг і можливостей для навчання. Така ситуація зокрема поширена в Італії та

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Словаччині. Опитування дає підстави констатувати, що УГБ відчують нагальну потребу і розуміють необхідність вивчення мов країни перебування.

Поряд з цим менш вираженою є потреба у вивченні мов у тих глухих, які перебувають в країнах, що мають тісні зв'язки з Україною та певну подібність місцевих мов до української жестової чи словесної мов (Польща, Словачина, Чехія).

Цікавими є результати опитування респондентів щодо того, яку саме мову вони відчують потребу вивчити найближчим часом.

На відміну від біженців, які не мають ПС, глухі біженці мають потребу у вивченні не лише словесної, а й жестової мови, що використовуються на території, де вони перебувають і планують залишатися найближчим часом.

Крім цього УГБ прагнуть вивчити, окрім місцевих мов, також і американську жестову та англійську словесну мови. Респонденти аргументують такий вибір низкою чинників, зокрема тим, що:

- англійська словесна мова є мовою міжнародного спілкування, що найбільш поширена в різних країнах світу;
- американська ЖМ є мовою якою спілкуються глухі в країнах Північної Америки, а також близько 50% жестів міжнародної системи жестової комунікації запозичені саме з цієї мови.

Зважаючи на це, володіння цими мовами суттєво розширює можливості для глухих біженців отримувати інформацію, реалізовувати себе, влаштуватися на новому місці життя, знайти роботу тощо.

Важлива вимога УГБ при вивченні словесних мов – це зосередження на опануванні писемними варіантами мовлення (читання та письмо). Тобто лише тих різновидів мовлення, які є безумовно доступними для глухих до використання. Дорослі глухі не бажають витрачати час на так звану «корекційно-розвивальну роботу» для опанування вимовою і усним мовленням та розвитком сприймання усного мовлення, які практично не використовують в своєму реальному повсякденному житті. Відповідно і курси з навчання глухих

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

біженців мають ґрунтуватися на спеціальній методиці навчання словесної мови, кардинально іншій ніж та, що використовується для навчання чуючих біженців. Це зумовлює потребу в створенні спеціальних груп для навчання глухих біженців мовам.

Зауважимо, що у випадку вивчення двох мов виникає питання про доцільну послідовність опанування цими мовами. Як зазначають глухі респонденти, для них найнагальнішим є вивчення спочатку місцевої ЖМ, що надає їм можливість користуватися тими ж можливостями, які країна їх перебування пропонує для своїх жестомовних глухих. І лише після опанування базовим знанням місцевої ЖМ доречно вивчати місцеву СМ.

Цікавими є результати опитування респондентів, які перебувають у Франції та Словенії щодо їхнього бажання вивчати українську словесну мову. Бесіда з респондентами, які висловили таке бажання, засвідчує, що в означених країнах є сервіси, які опираються на переклад місцевої та української словесної мов. Втім бажання глухих дорослих вивчити українську словесну мову піднімає питання про якість їхнього шкільного навчання, оскільки більшість з них немає вищої освіти. Ці результати опитування обґрунтовують потребу в ревізії методики навчання українській словесній мові в умовах спеціальних закладів освіти для глухих та в пошуку й розробленні ефективніших методик лінгводидактики словесних мов, що ґрунтуються на прагматичному та життеорієнтованому підході.

Важливим аспектом аналізу результатів опитування також було виявлення ролі національних спільнот глухих у допомозі УГБ. Нині є підстави констатувати, що роль національних спільнот глухих в забезпеченні освітніх запитів глухих біженців з України, зумовлюється потужністю й розгалуженістю систем комунікації всередині самих національних спільнот у відповідних країнах. Так, в Австрії та Чехії місцеві спільноти глухих досить активно допомагають забезпечити освітні запити УГБ. Це реалізується у формі проведення курсів з вивчення місцевої ЖМ, надання інформації про

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

можливості навчання, вирішення питань надання перекладачів для супроводу процесу опанування місцевою словесною мовою. На противагу національна спільнота глухих в Італії фактично не залучена до процесів інклюзії глухих біженців з України в нове для них суспільство.

В цій країні глухим біженцям допомагають вивчити місцеву жестову мову ті глухі, які виїхали з України і проживають в Італії вже тривалий час.

#### **4.8.3. Труднощі у реалізації потреб українських глухих біженців**

Результати опитування дають підстави виокремити низку труднощів у реалізації освітніх запитів глухих біженців у країнах їхнього перебування.

По-перше, важливою культурною умовою респондентів для проходження освітніх курсів є спільне навчання з іншими УГБ, оскільки специфічною рисою культури глухих українців є потреба тісному зв'язку та спілкуванню з представниками цієї спільноти.

По-друге, більшість мовних курсів, які пропонуються для біженців тривають від двох до трьох місяців. Водночас для глухих біженців, які мають вивчити не одну, а щонайменше дві мови і у певній послідовності, короткочасні мовні курси не дають такої результативності, як для чуючих біженців. Це зумовлено тим, що чуючі біженці мають можливість постійно відпрацьовувати той мовний матеріал, який їм пропонують на курсах, в той час, коли глухі біженці мають суттєво менше можливостей для відпрацювання мовного матеріалу через обмеження пов'язані з порушеннями слуху.

По-третє, велика кількість біженців з України зумовлює велику тривалість очікування на навчання мовам, у цей час глухий біженець з України має дуже обмежені можливості до отримання інформації, реалізації можливості самостійно вирішувати ті чи інші життєві проблеми, зокрема здатність знайти роботу.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

По-четверте, у переважній більшості країн мовні курси проводяться лише у великих містах, що обмежує можливості глухих біженців у виборі місця проживання.

Водночас, аналіз практики навчання іноземним мовам у закладах спеціальної освіти для глухих доводить, що через відсутність спеціальної підготовки вчителів вони не володіють, а тому не використовують у навчальному процесі, такі прийоми комунікативної підтримки мовлення як *fingerspelling*, *Cued Speech* тощо.

Зараз ця ситуація потребує переосмислення. Це пов'язано з викликами, з якими стикається національна система освіти у зв'язку з агресією РФ проти України. Ми опитали 55 дорослих УГБ, які на момент інтерв'ю, були в приймаючих країнах більше трьох місяців. Біженці з десяти країн (Австрія, Італія, Канада, Німеччина, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Франція, Чехія). Результати опитування свідчать, що 88,18 % глухих біженців прагнуть вивчати місцеві іноземні мови країни перебування.

Таким чином, 84,85 % респондентів висловлюють бажання вивчати місцеву ЖМ, 82,96 % потребують вивчити місцеву розмовну мову; незначний відсоток (9,24 %) хочуть вивчати: англійську, а ще менший (5,33 %) - американську ЖМ.

Таким чином, інтенсивний рух глухих викликав зміну ставлення глухих біженців до іноземних мов, а також зумовив потребу перегляду підходів до іншомовного навчання глухих. Очевидно, що УГБ наразі в інших країнах, але неможливо вивчити величезну кількість мов у школі, і практично неможливо заздалегідь передбачити, які країни глухі можуть відвідати в майбутньому. Тому під час шкільного навчання глухим необхідно вивчати ті мови, які можуть забезпечити найбільшу можливість адаптації до різних країн. Найпоширеніша мова міжнародного спілкування в різних країнах є англійська. Тому глухі діти повинні вивчати мову як одну з іноземних мов, надаючи їй ширші можливості для комунікації. При цьому глухі діти повинні вивчати не тільки іноземні

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

(розмовні мови), а й ЖМ. Зокрема, учасники нашого дослідження засвідчили, що першою іноземною мовою, яку вони хочуть вивчити, є місцева ЖМ і лише потім місцева розмовна мова. Це тому, що якщо глухі знають місцеву ЖМ, то вони зможуть користуватися послугами, які використовуються місцевими глухими людьми. Таким чином, такий підхід значно розширює можливості для глухих щодо інтегрування в місцеву громаду навіть раніше ніж, він/вона оволодіє місцевою розмовною мовою.

Виникає питання, яка іноземна жестова мова підходить для навчання в українських спеціальних школах для глухих дітей. Відповіддю на це питання може бути американська ЖМ. З одного боку, через широке використання в країнах північної Америки, а також тому, що значна частина жестів з цієї мови входить до Міжнародного знаку, а також належить до давньофранцузької сім'ї жестових мов - найпоширеніших в країнах Європи.

Важливою частиною іншомовного навчання глухих дітей має бути вивчення міжнародного знаку, як міжнародної системи спілкування серед глухих, чим користуються глухі різних країн. Тому, коли глухі відвідують країну, ЖМ якої він/вона не знає, використання міжнародного знаку може збільшити шанси знайти можливості для спілкування з місцевими глухими людьми. країни. Тому, коли глухі відвідують країну Крім зазначеного, важливо підкреслити, що вивчення іноземної розмовної мови має бути пріоритетом оволодіння глухими дітьми читати і писати, а не слухати і говорити. Крім того, важливо вивчити іноземні мови глухими і використовувати відповідні методики комунікативного забезпечення мовлення – для письма це орфографія, а для зорового сприйняття усного мовлення, це може бути Cued Speech.

Втім, впровадження нових підходів до вивчення іноземної мови глухими в Україні неможливе без навчання викладачів іноземних мов, які володіють спеціальними методиками та прийоми навчання глухих дітей.

Також порядок вивчення іноземних мов глухими дітьми є важливий.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

По-перше, іноземну ЖМ потрібно вивчати з початкової школи школа, іноземну розмовну мову можна викладати, починаючи з середньої школи, і міжнародний знак можна викладати в середній школі. Такі послідовності є доцільно з кількох причин. По-перше, у початковій школі глухі діти цього не роблять але вільно володіють українською розмовною мовою і можуть мати значний досвід труднощі в навчанні розмовної мови. Тому навчання іншого розмовна мова істотно збільшує досвід неуспішності глухих дітей.

По-друге, вивчення іноземної ЖМ дозволить глухій дитині отримати позитивний досвід вивчення іноземних мов, який міг мотивувати глухих дітей до вивчення інших іноземних мов у майбутньому.

Таким чином, результати опитування УГБ, які перебувають в різних країнах дають підстави дійти низки висновків. В різних країнах перебування освітні запити глухих біженців мають як спільні, так і відмінні риси.

Спільними є такі освітні запити глухих біженців як-от потреба в: організації курсів з опанування двома мовами – місцевими жестовою та словесною мовами; послідовному вивченні спочатку жестової, потім місцевої словесної мови; організації спеціального навчання, що передбачає спеціальний дизайн на основі використання української жестової мови як базової мови викладання; вивченні словесної мови через опанування тими формами мовлення, що є доступними для глухих – письмо та читання.

Відмінність освітніх запитів УГБ, що є специфічними для різних країн перебування зумовлюються суб'єктивними та об'єктивними чинниками. До суб'єктивних чинників, що зумовлюють унікальність освітніх запитів, належать такі: наявність у глухого біженця з України попереднього досвіду перебування в певній країні; наближеність української жестової мови до місцевої жестової мови; присутність та активність місцевих глухих волонтерів, а також місцевих глухих, які раніше проживали в Україні. До об'єктивних чинників, що зумовлюють унікальність освітніх запитів, належать такі як: вимоги і обмеження місцевого законодавства щодо надання статусу біженця та права на

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

навчання; наявність чи відсутність фінансування країнами чи громадами освітніх курсів для біженців; чисельність біженців на певній території, що визначає тривалість очікування в черзі на курси; розгалуженість представництва та визнання статусу національних спільнот глухих у певних країнах.

Досвід інклюзії УГБ в нові громади дає підстави припинити дискусію щодо доцільності чи недоцільності вивчення предмету «Іноземна мова» в спеціальних школах для глухих в якості обов'язкового, що триває з 2014 року. Нині ми маємо однозначно визнати обов'язковість та важливість вивчення такого предмету глухими здобувачами освіти. Водночас, враховуючи досвід набутий останніми місяцями, висновується, що підготовка глухих щодо оволодіння іноземними мовами має передбачати не лише вивчення іноземної словесної мови, а й іноземної ЖМ. Найвдалішою комбінацією при цьому є та, що є найзатребуванішою серед глухих біженців – англійська словесна мова та американська ЖМ.

Окремої уваги в межах подальших наукових досліджень заслуговує питання володіння і відповідно навчання глухих української мови у вітчизняних закладах освіти. Бажання УГБ опанувати українську мову, що висловили респонденти, засвідчує необхідність ревізії традиційних підходів й методик навчання глухих, пошук ефективніших і життєорієнтованіших практик.

## **ЧАСТИНА ДРУГА.**

### **Комунікативна технологія інтернет-ресурсу у доступності середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах війни**

Звертаючи увагу на комунікативні можливості осіб з ПС, які мають динамічний характер, можуть зазнавати змін з плином часу, з особливим режимом надзвичайності, варто задовольняти комунікативні потреби з



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

урахуванням комуникативних можливостей особи (осіб) з ПС, пристосуванням до нових реалій. Тому в умовах воєнного стану важливий перегляд умов середовища щодо їхньої відповідності (пристосування, налаштування) до нового стану комуникативних ресурсів комуніканта при врахуванні актуальних (на даний часовий проміжок) інформаційних комуникативних потреб.

При вирішенні питання про задоволення необхідних інформаційних комуникативних потреб глухих в отриманні якісних психологічних послуг в країні, яка зазнає російської агресії нами розроблено Інтернет-проект «Контур психологічної безпеки глухих», де запропоновано короткі, прості і зрозумілі психологічні відеорекомендації про те, як підтримати себе та своїх близьких у цей нелегкий час. Актуальність цієї розробки очевидна, оскільки в цей складний для нашої України час з метою забезпечення захисту й безпеки осіб з інвалідністю по слуху у ситуаціях ризику, зокрема в збройних конфліктах та надзвичайних гуманітарних ситуаціях, в яких опинилися українці та, особливо, глухі і зі зниженим слухом громадяни. По друге, давно потребує вирішення питання про потребу глухих в отриманні якісних психологічних послуг в Україні доступним і зручним інформаційним засобом, що дозволяє усувати інформаційні бар'єри участі. Саме такі інформаційно-комуникативні бар'єри є наслідком невідповідності й неузгодженості комуникативних умов конкретного середовища до можливостей комунікації, які є зручними і доступними (комфортними) для осіб з порушеннями слуху. Критерії зручності, доступності означають визнання й надання переваги конкретним засобам спілкування в конкретній обстановці (середовищі).

Нинішня ситуація російської агресії поставила це питання особливо гостро. Так склалося, що більшість заходів, які зараз проводяться з питань психологічної підтримки людей, орієнтовані саме на аудиторією чуючих людей або подаються у формі текстових рекомендацій, які не завжди є зрозумілими для глухих через незнання значення певних слів чи не повне розуміння усної (письмової) інформації, яка передається через використання складних речень.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Враховуючи це, у Інтернет-проекті «Контур психологічної безпеки глухих», ми пропонуємо вам короткі, прості і зрозумілі психологічні відеорекомендації про те, як підтримати себе та своїх близьких у цей нелегкий час. Відеоматеріали в узагальненому вигляді розміщено на сайті Інституту [https://ispukr.org.ua/?page\\_id=9697](https://ispukr.org.ua/?page_id=9697), ЕБ НАПН, розрізнено на сайті УТОГ:

Інтернет-проект «Контур психологічної безпеки глухих». 8.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/internet-proekt-kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih>

8.Основні напрями для психологічного захисту у складних умовах. 8.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/osnovni-napriami-dlia-psihologichnogo-zahistu-u-skladnih-umovah>

7.Контур психологічної безпеки Глухих. Заспокоєння. Перше – це тіло. 8.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih-zaspokoennia-pershe-ce-tilo>

6.Заспокоєння. Друге — це психіка (1-ий напрям роботи). 7.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/zaspokoennia-druge-ce-psihika>

4.Заспокоєння. Третє – це активна діяльність. 5.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/zaspokoennia-trete-ce-aktivna-diialnist>

4.Заспокоєння. Четверте – це єднання з іншими людьми. 4.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/zaspokoennia-chetverte-ce-ednannia-z-inshimi-liudmi>

3.Стрес. Стрес як реакція на ситуацію. 3.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/stres-stres-iak-reakciia-na-situaciiu>

2.Стрес. Реакції на стресові події. 2.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/stres-reakcii-na-stresovi-podii>

1.Емоційне вигоряння. 1.04.2022. <https://utog.org/kontur-psihologichnoi-bezpeki-gluhih/emocijne-vigoriannia>

## **ВИСНОВКИ**

Детальний аналіз широкого кола зарубіжної і вітчизняної літератури дав змогу з'ясувати, що розроблення концептуальних засад доступності пов'язане з поширенням ідеї інклюзивності, що передбачає створення безбар'єрного

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

середовища для осіб з особливими потребами, зумовленими порушеннями розвитку. Дослідники (В. Азін, Л. Байда, Я. Грибальський, О. Красюкова-Еннста ін.) проблеми доступності розглядають її в контексті забезпечення прав осіб із особливими потребами, що можливе лише за умови їхнього доступу до найрізноманітніших аспектів соціального життя. В межах Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я бар'єри середовища трактуються як обмеження, які відчуває особистість в повноцінній активності та участі.

При порівняльному аналізі встановлено, що проблема доступності окремими ученими ототожнюється з одним із трьох різновидів «доступності»: «транспортна доступність»; «архітектурна доступність»; «інформаційна доступність». Перші два види доступності більше пов'язані із забезпеченням прав маломобільних груп населення, у контексті освітнього середовища це виявляється у низці технічних вимог і принципів проектування споруд закладів освіти та транспортної інфраструктури, що враховувала б усе розмаїття особливих потреб. Поряд із цим, «інформаційна доступність» пов'язана з забезпеченням прав категорії осіб із сенсорними порушеннями. Зокрема йдеться про доступ до інформації, зокрема, через застосування аудіальної та візуальної форм подання інформації, сигналізації, позначення шрифтом Брайля, субтитрування чи переклад жестовою мовою тощо.

Визначено гостру потребу в розробленні як концептуальних засад, так і дієвих практичних рішень для створення комуникативно доступного освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху, які враховують сучасні позиції щодо розроблення й апробування технологічного забезпечення індивідуальних комуникативних потреб здобувачів освіти із порушеннями слуху в умовах освітнього середовища закладу освіти, впровадження якої забезпечуватиме реалізацію права осіб із порушеннями слуху на здобуття якісної освіти, сприятиме підвищенню їхньої конкурентоспроможності, самореалізації в актуальних умовах сьогодення.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Досліджено проблематику комунікації і як процес передачі інформації (кодування й декодування), і як діяльність комунікативна, організована, спільна, що має свої правила, норми, здійснює спільну роботу з урахуванням певних вимог конкретного змісту. Кожен з напрямків комунікації відкриває новий вимір комунікативних механізмів, процесів, діяльності з визначенням конкретних потреб, мотивації, комунікативних ситуацій.

Представлено основні позиції інклюзивної філософії з урахуванням специфіки й особливостей категорії здобувачів освіти із порушеннями слуху в контексті розроблення проблеми комунікативної доступності потребує окремої уваги, оскільки лише ця група з-поміж осіб із особливими потребами трактується як лінгвокультурна меншина, що й зумовлює своєрідність не лише особливих потреб цієї групи осіб, а й компенсаторних ресурсів їх розвитку, виховання та навчання. Тому якісна організація жестово-словесного, в тому числі й інклюзивного навчання передбачає введення національної ЖМ в освітню програму класу для її вивчення зі збереженим слухом й глухими учнями; залучення до викладання глухих вчителів; пріоритет опанування глухими учнями писемним мовленням та читанням при вивченні словесної мови; обов'язковість зарахування більше не менше трьох учнів глухих у клас; вивчення чуючими вчителями жестової мови.

З'ясовано позиції громадських організацій глухих, які відстоюють: подвійний статус здобувачів освіти з ПС (інвалідність й членство у спільноті глухих) з дієвими засобами компенсації обмеження у функціонуванні та забезпеченні соціальної інтеграції, важливу роль білінгвального (жестова й словесна мови) навчання у КДОС. Білінгвальний підхід є ефективним лише за певних умов, адже використання національних жестової та словесних мов як засобів навчання, виховання та розвитку можливе лише тоді, коли здобувач освіти ними володіє в достатньому обсязі і здатен їх ефективно використовувати як засіб обміну інформацією. Водночас комунікативні потреби різних здобувачів освіти з порушеннями слуху мають значну індивідуальну

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

своєрідність, що зумовлена ступенем ПС, мовою родини, вчасності та характеру раннього втручання, мовного підходу при здобутті освіти попередніх рівнів тощо. Відтак проектування комуникативно доступного освітнього середовища для здобувачів освіти з порушеннями слуху має враховувати не лише специфічні для цієї категорії, а й індивідуальні комуникативні потреби.

У контексті ролі освітніх потреб, розкрито сутність комуникативних потреб різних здобувачів освіти з порушеннями слуху, що мають значну індивідуальну своєрідність, що зумовлена ступенем порушення слуху, мовою родини, вчасності та характеру раннього втручання, мовного підходу при здобутті освіти попередніх рівнів.

За результатами теоретичного осмислення проблеми з використанням методу моделювання спроектовано комуникативне доступне освітнє середовище з урахуванням як індивідуальних унікальних, так й колективних комуникативних потреб, комуникативних можливостей, труднощів, комуникативного супроводу глухих (зі зниженим слухом) здобувачів освіти.

Представлено організацію професійної діяльності перекладача жестової мови американської освітньої системи з конкретизацією назв, посадових обов'язків, стратегіями діяльності з педагогом, здобувачами, етичними правилами взаємодії та особливостями здобуття спеціальності й кваліфікації, порівняно зарубіжний досвід з українською системою організації роботи перекладача ЖМ, визначенням його професійних обов'язків у підтримці /супроводі комунікації в освітньому процесі між жестомовними глухими/зі зниженим слухом здобувачами освіти та іншими чуючими учасниками освітнього процесу, які не володіють ЖМ.

Проаналізовано позиції у визначенні потреб українських глухих біженців щодо організації курсів з опанування двома мовами – місцевими жестовою та словесною мовами; послідовному вивченні спочатку жестової, потім місцевої словесної мови; організації спеціального навчання, що передбачає спеціальний дизайн на основі використання української жестової мови як базової мови

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

викладання; вивченні словесної мови через опанування тими формами мовлення, що є доступними для глухих – письмо та читання.

Визначено освітні запити УГБ з суб'єктивними (наявність у глухого біженця з України попереднього досвіду перебування в певній країні; наближеність УЖМ до місцевої ЖМ; присутність та активність місцевих глухих волонтерів, а також місцевих глухих, які раніше проживали в Україні) та об'єктивними (вимоги і обмеження місцевого законодавства щодо надання статусу біженця та права на навчання; наявність (відсутність) фінансування країнами чи громадами освітніх курсів для біженців; чисельність біженців на певній території, що визначає тривалість очікування в черзі на курси; розгалуженість представництва з визнанням статусу національних спільнот глухих у певних країнах) чинниками.

На основі врахування досвіду комунікації УГБ за кордоном констатовано обов'язковість та важливість вивчення предмету «Іноземна мова» глухими здобувачами освіти, а також організації відповідної підготовки глухих щодо оволодіння іноземними мовами, що має передбачати не лише вивчення іноземної словесної мови, а й іноземної ЖМ. Найвдалішою комбінацією при цьому є та, що є найзатребуванішою серед глухих біженців – англійська словесна мова та американська ЖМ.

Таким чином, комунікативна доступність є якісною характеристикою освітнього середовища, у якому повною мірою забезпечуються індивідуальні комунікативні потреби глухих та зі зниженим слухом здобувачів освіти. Забезпечення цих потреб ґрунтується на налагодженні функціональних механізмів комунікації кожного здобувача освіти з іншими суб'єктами освітнього процесу шляхом усунення освітніх комунікативних бар'єрів, які виникають унаслідок невідповідності комунікативних умов освітнього середовища індивідуальним комунікативним можливостям здобувача освіти.

В основу концептуальних засад створення комунікативно доступного освітнього середовища закладено уявлення про комунікативні можливості

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

глухих та зі зниженим слухом здобувачів як про динамічно функціональну ієрархічно-рівневу систему комунікативних здатностей: перший, змістовий рівень системи охоплює мовно-комунікативні здатності; другий, процесуальний рівень системи представлений мовленнєво-комунікативними здатностями; третій, компенсаційний рівень системи втілюється у формі комунікативно-адаптувальних здатностей, які характеризуються володінням здобувачем різними засобами підтримки мовлення. Динамічний характер функціонування системи комунікативних можливостей здобувачів передбачає організацію системного моніторингу актуального стану таких можливостей і оцінку їх співвідношення з існуючими комунікативними умовами освітнього середовища.

## **РЕКОМЕНДАЦІЇ**

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

Створення комуникативно доступного освітнього середовища передбачає створення ефективних і функціональних механізмів комунікації здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Невід'ємною умовою комуникативної доступності є створення та утримання балансу між комуникативними можливостями здобувача освіти з порушеннями слуху та комуникативними умовами освітнього середовища, що передбачає впровадження моніторингу стану забезпеченості індивідуальних комуникативних потреб осіб із порушеннями слуху.

Потребує кардинальної зміни й критерії профілювання здобувачів з ПС в навчальні групи з медичного критерію на комуникативний.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розроблення технологій комуникативного моделювання, які б дозволяли розширити спектр комуникативних можливостей здобувача освіти з ПС з опорою на його сильні сторони, зокрема збережені аналізатори.

- за результатами дослідження:
  - констатовано низький рівень забезпечення комуникативних потреб користувачів ЖМ, здобувачів шкільної освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання під час воєнного стану;
  - виявлено, що застосування *технологій комуникативної підтримки* як інструментів для роботи сурдопедагогів спеціальних закладів освіти ускладнене тим, що комуникативні потреби здобувачів з ПС визначаються на основі медичної моделі (з відривом від КОС закладу);
  - експериментально доведено, що для ефективного застосування технологій комуникативної підтримки варто змінити профілювання дітей з ПС за класами з медичного критерію за ступенем порушення слуху на комуникативний критерій за подібністю комуникативних умов, які будуть сприятливими для реалізації актуальних комуникативних можливостей здобувачів в умовах групового навчання;



Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

- *шляхи їх вирішення засобом інновацій*: використання технологій комунікативної підтримки надає можливості для нового розуміння проблеми КОС в русло соціокультурності, створює основу для задоволення комунікативних потреб користувачів ЖМ, як здобувачів освіти, з визначенням їхніх актуальних потреб, уникненням труднощів, можливостей найкращого включення й залучення їх до актуального освітнього середовища;

- *зміни після запропонованих нововведень*: використання технологій комунікативної підтримки оптимізує показники доступності й зручності КОС шляхом приведення у відповідність існуючих в умовах воєнного стану (традиційного, дистанційного й змішаного навчання) реальних умов КОС до комплексу актуальних комунікативних можливостей різновікових здобувачів освіти з ПС.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

1. 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*, 145(2), 63–78. DOI:10.1353/aad.2012.0813

2.

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

4. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комуникативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 299 с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>

5. Омельченко І.М. (2018). Комуникативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість*, 1 (13), 20-35.

6. Кульбіда С.В. (2007). Сучасні погляди на використання жестової мови. *Педагогічна газета*, 4 (153), 5.

7. Marschark M., Spencer P.E. (2003). Deaf studies, language, and education. Oxford university press, 2003. 500 p.

8. Marschark M., Lee C. (2014). Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York, NY: Oxford University Press. P. 214.

9. Paul P.V. (2020). 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.

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

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

11. 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>.

12. Findings of the Commission on Education of the Deaf. Вилучено з <https://www.edweek.org/education/findings-of-the-commission-on-education-of-the-deaf/1988/03>

13. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Вилучено з [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)

14. Леонтьев А. А. (1976). Что такое язык. М.: «Педагогика», 1976. 517 с.

15. Bloomfield L. (1984). *Language*. University of Chicago Press, 15.10.1984. 564 p.

16. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. (2015). Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ, 2015.

17. Pakhomova N. G., Okhrimenko I. M., Kul'bida S. V., Yanovska T. A., Stanetska H. M. (2021). NEUROPSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ACTIVITIES DIAGNOSIS IN ADULTS WITH EXTRAPYRAMIDAL SYSTEM DISORDERS. *Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXIV, ISSUE 10 PART 1, OCTOBER 2021. 2494-2502. DOI: 10.36740/WLek202110124*

18. Swan, M. (1985). A Critical look at the Communicative Approach. *Psychology*. DOI:10.1093/ELT/39.2.76

19. Виготський Л. С. (2004). Свідомість як проблема психології поведінки. *Психологія розвитку людини. С. 18-41*.

20. Lee, Gomez-Marin, Lee (1998). [Prevalence of unilateral hearing loss in children: the National Health and Nutrition Examination Survey II and the Hispanic Health and Nutrition Examination Survey](https://www.lww.com). *Ear and hearing, journals.lww.com*

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: науково-методичний посібник у двох частинах. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

21. Stelmachowicz, P., Lewis, D., Kalberer, A., Creutz, T. (1994). Situational hearing aid response profile (SHARP, Version 2.0). User's manual, Omaha, NE: Boys Town National Research Hospital.
22. Peterson C. C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scand. J. Psychol*, 50, 475–483.
23. Ling D., Nienhuys T. (1983). The deaf child: habilitation with and without a cochlear implant. *Annals of Otology, Rhinology & ...*, [journals.sagepub.com](http://journals.sagepub.com)
24. Кульбіда, С. (2022). Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 108(4), 20-26. <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.119>
25. Кульбіда, С. (2022). Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 107(3), 7-18. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.110>
26. Глухов, В. (2007). Психолінгвістика. Теорія мовної діяльності. 223 с.
27. Nelson, P. B., Soli S. D., Seltz A. (2002). Acoustical barriers to learning. [mariobon.com](http://mariobon.com)
28. Soli S., Sullivan J. A. (1997). Factors affecting children's speech communication in classrooms. *The Journal of the Acoustical Society of America* 101, 3070 (1997). <https://doi.org/10.1121/1.418755>
29. Knecht, H.A., Nelson P.B., Whitelaw G.M., Feth L.L. (2002). Background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms. ASHA org.
30. Litovsky, R.Y. (1997). Developmental changes in the precedence effect: Estimates of minimum audible angle. *J Acoust Soc Am*. 1997;103:1739–1745.
31. Johnson, C.E. (2000). Children's phoneme identification in reverberation and noise. *J Speech Lang Hear Res*. 2000;43:144–157.
32. McFarland, D.J., Cacace, A.T. (1995). [Modality specificity as a criterion for diagnosing central auditory processing disorders](https://doi.org/10.1093/ajph/105.10.1739). *American Journal of Audiology*, 1995 – ASHA org.

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: науково-методичний посібник у двох частинах. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

33. Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. *Science*, 251, 1493-1496. <http://dx.doi.org/10.1126/science.2006424>

34. Meier, R.P., & Newport, E.L. (1990). Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language*, 66(1), 1-23.

35. Menyuk, P. (1972). The Development of Speech. Bobbs-Merrill, Studies in Communicative Disorders (Library of Congress, ref. 74- 173981).

36. Stark, R. (1972). Some features of the vocalizations of young deaf children, in Jones, F. and Bosma, J.F. (ed.) *Third Symposium on Oral Sensation and Perception*. Charles C. Thomas, Springfield, Illinois.

37. Савченко М.А. (2007). Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2007. 160 с.

38. Луцько К.В. (2016). Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип.7. Том 1. С. 185-196.

39. Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

40. Oller D., Eilers R. (1988). The role of audition in infant babbling. *Child Dev.* 1988 Apr; 59(2):441-9.

41. Ross H., Lollis SP. (1987). [Communication within infant social games](#). *Developmental psychology*. [psycnet.apa.org](http://psycnet.apa.org).

42. Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: *Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss* . Vol 8, Num 1, 11-30.

43. Малинович Л.М. (2020). Інтегрований підхід при визначенні психологічної готовності дітей з порушеннями слуху до шкільного навчання. Освіта дітей з порушеннями зору: виклики сучасності. *Матеріали всеукраїнського тиф-*

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: науково-методичний посібник у двох частинах. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

лофоруму (м. Київ, 15 травня 2020 року). Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. С. 63-68.

44. Сіладій М. М. (2020). З досвіду роботи над розвитком слухового сприймання як основи комунікації в учнів зі зниженим слухом. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 38-40. <https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.12>

45. Gilbertson, M., Kamhi, A. G. (1995). Novel word learning in children with hearing impairment. *Journal of speech and hearing research. Vol 38, Num 3, 630-642.*

46. Ratner, N., & Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange, and the acquisition of language. *Journal of Child Language, 5, 391–401.*

47. Peterson C. C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scand. J. Psychol, 50, 475–483.*

48. Линник Т. Г. (2021). Мотивованість мовного знака в ранньому онтогенезі. *Мовознавство, 2021, 6, С.45.*

48. Holtgraves T. (2002). *Language as Social Action: Social Psychology and Language.* Lawrence Erlbaum Associates.

49. Walle, E. A., & Campos, J. J. (2011). Walking the walk: Changes in parent-child social and emotional interactions following the acquisition of walking. Poster session presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, CA. P. 54.

50. Hall W.C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and child health journal, 2017 – Springer.*

51. Федчик В.А. (2018). Психологічні закономірності сприйняття і розуміння живого мовлення. Режим доступу [http://www.rusnauka.com/19\\_NNM\\_2007/Psihologia/23208.doc.htm](http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Psihologia/23208.doc.htm)

52. Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal, 27(3), 379–423.* [https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x.](https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x)

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комуникативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

53. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., Suprun, M.O. (2021). FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ, №3(77), 2021. С.91-96. 10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96

54. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019). Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

55. Sivunen, N. (2019). An Ethnographic Study of Deaf Refugees Seeking Asylum in Finland. *Societies*. Vol. 9, no. 1: 2. doi.org/10.3390/soc9010002

56. McAuliff K. (2021). Deaf Refugees: A critical review of the current literature. CENDEP Working Paper Series.

57. Balachandra, S., Carroll, J., Fogarty, C., Finigan, E. (2009). Family-centered maternity care for deaf refugees: The patient-centered medical home in action. *Families, Systems & Health*. Vol. 27(4). P.363. doi.org/10.1037/a0018214

58. Mirza, M., Luna, R., Mathews, B. (2014). Barriers to Healthcare Access Among Refugees with Disabilities and Chronic Health Conditions Resettled in the US Midwest. *Journal of Immigrant Minority Health*. Vol. 16. P.733-742. doi.org/10.1007/s10903-013-9906-5

59. Pollard, R., Jr., Betts, W., Carroll, J., Waxmonsky, J., Barnett, S., de Gruy, F., Pickler, L., Kellar-Guenther, Y. (2014). Integrating primary care and behavioral health with four special populations: Children with special needs, people with serious mental illness, refugees, and deaf people. *American Psychologist*. Vol. 69(4), 377–387. doi.org/10.1037/a0036220

60. Olsen, E.T. (2019). Cooperation as a Coping Mechanism When Interpreting between Deaf Refugees and Hearing Professionals. *International Journal of Interpreter Education*. Vol. 11: Issue 2, Article 4. Available at: <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol11/iss2/4>

Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: *науково-методичний посібник у двох частинах*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

61. Csizér K., Kontra E.H. (2020). Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hardof-Hearing Students. *The Modern Language Journal*. Vol. 104, Issue 1. P. 233-249. DOI: 10.1111/ modl.126300026-7902/20/233–249.

ВІСНИК УЖЖМ