

УДК 376.3.5.043.2-056.23

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу української жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
svk5554@gmail.com

Web of Science ResearcherID [P-9547-2016](https://orcid.org/0000-0002-0194-3495)
<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Svitlana Kulbida,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Head of the Ukrainian Sign Language Department
Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
вул. М.Берлінського, 9, м. Київ,
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
st. 9, Berlinsky M., Kyiv,
04060, Ukraine

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ДОСВІДІ**

**INCLUSIVE EDUCATION OF PERSONS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE EUROPEAN EXPERIENCE**

Анотація. Європейська система освіти спрямовується на виховання нового покоління людей, що усвідомлюють загальнолюдські цінності і живуть за гуманістичними законами. Освітня інклюзія глухих здобувачів освіти визначається важливістю використання жестової мови як фундаментального положення у формуванні самоідентичності, культурних, мовних цінностей і є ключовою позицією мовної політики. Європейський парламент дав позитивний сигнал через резолюції про мінімальні стандарти у наданні освіти ЖМ. Натомість мовна практика закладів освіти не відходить від позицій медичної моделі. Огляд систем інклюзивної

освіти глухих окремих країн Євросоюзу надає розуміння тенденцій впровадження ключових позицій жестової двомовності, ролі спеціальних закладів освіти, участі глухих і неглухих фахівців у цьому процесі. Сучасні тенденції (невиправданого закриття спеціальних шкіл, відсутність кваліфікованого персоналу для навчання глухих з достатнім рівнем ЖМ, несприйняття ЖМ у звичайних школах та ін.) характеризує реальний клімат освітніх систем, має важливе інформаційне значення для розуміння досліджуваного питання з визначенням поточних перспектив в українському контексті. *Мета:* проаналізувати основні тенденції інклюзивної освіти глухих у педагогічній практиці країн Євросоюзу. *Методи:* теоретичний підхід через феномен інтересу на основі даних (Strauss & Corbin, 1990), аналіз, порівняння, узагальнення, висновування. *Висновки.* Спостерігаються чіткі тенденції у країнах проводити реформи щодо змін систем освіти для осіб з особливими освітніми потребами, що є невід'ємною частиною мотиваційного розуміння: громадянського (розвитку сучасного полікультурного, інформаційного суспільства і забезпечення культурних, мовних прав і свобод); економічного («тримати ніс за вітром», «не залишатися осторонь технологічного процесу»); гуманістичного (сучасного розвитку здобувачів в отриманні якісної освіти); політичного (задоволення вимог порядку денного певних кіл електорату, що представляють інтереси спільнот меншин); інклюзивного (створення оптимальних моделей інклюзивної освіти, які б відповідали і тенденціям розвитку суспільства, і європейським стандартам, і відповідністю освіти поточній демографічній ситуації).

При єдиній філософській, концептуальній базі-ініціативі Європарламенту на прикладі окремих країн можемо спостерігати показові приклади реалізації інклюзивної концепції у дещо різних системах освіти, зі скасуванням (частковим збереженням спеціальних закладів освіти) різних практик одномовного (найбільшою мірою), тотальної комунікації (частково), жестового двомовного підходів (найменшою мірою). Кожна країна розробляє власну мовну політику, шляхи її реалізації у системі освіти, які відповідають очікуванням місцевих громад, в тому числі громадам Глухих. І хоч розуміння мовних характеристик «глухоти», в основному, скеровані за медичною, а не соціокультурною моделлю, що підкріплюється розміщенням у звичайній школі, регулярному навчанні за використання слухо-усного спілкування, втім тенденція використання ЖМ стала доступною ГД у звичайних закладах через систему спільного зарахування (дві мови – дві культури), як розміщення, участі і спільній діяльності, досягненнях глухих і неглухих учнів.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, жестова мова, спеціальні заклади, загальноосвітні заклади, тенденції реформування, глухі діти.*

Abstract. The European education system aims to educate a new generation of people who are aware of universal values and live according to humanistic laws. Educational inclusion of deaf learners is determined by the importance of using sign language as a fundamental position in the formation of self-identity, cultural and language values is a key position of language policy. The European Parliament gave a positive signal through resolutions on minimum standards in the provision of sign language education. Instead, the language practice of educational institutions does not deviate from the positions of the medical model. A review of the systems of inclusive education of the deaf in individual countries of the European Union provides an understanding of the trends in the implementation of key positions of sign bilingualism, the role of special educational institutions, and the participation of deaf and non-deaf specialists in this process. The modern landscape of deaf education shapes the current dynamics of educational institutions (regular, and special). Similar trends (unjustified closure of special schools, lack of qualified staff for teaching the deaf with a sufficient level of language learning, non-acceptance of learning language in regular schools, etc.) characterize the real climate of educational systems, have important informational value for understanding the researched issue and determining current perspectives in the Ukrainian context. *Purpose:* to analyze the main trends of inclusive education for the deaf in the pedagogical practice of European Union countries. *Methods:* a theoretical approach through the phenomenon of interest based on data (Strauss & Corbin, 1990), analysis, comparison, generalization, and conclusion. *Conclusions.* There are clear trends in countries to carry out reforms regarding changes in education systems for persons with special educational needs, which is an integral part of motivational understanding: civil (development of a modern multicultural, information society and ensuring cultural, linguistic rights and freedoms); economic ("to know which way the wind is blowing", "do not stay aloof from the technological process"); humanistic (modern development of students in obtaining quality education); political (satisfying the demands of the agenda of certain circles of the electorate representing the interests of minority communities); inclusive (creation of optimal models of inclusive education that would correspond to trends in the development of society and European standards, and the relevance of education to the current demographic situation). With a single philosophical, conceptual base initiative of the European Parliament, on the example of individual countries, we can observe demonstrative examples of the implementation of the inclusive concept in slightly different education systems, with the cancellation (partial preservation of special educational institutions) of various practices of monolingual (to the greatest extent), total communication (partially), sign language bilingual approaches (to the least extent). Each country develops its language policy, and ways of implementing it in the education system, which meets the expectations of local communities, including Deaf communities. Although the understanding of the linguistic characteristics of "deafness" is mainly guided by a medical, not a socio-cultural model, which is supported by placement in a regular school,

regular training for the use of auditory-oral communication, the tendency to use sign language has become available in regular institutions through a system of joint enrollment (two languages - two cultures), as accommodation, participation, and joint activities, achievements of deaf and non-deaf students.

Key words: *inclusive education, special educational needs, sign language, special institutions, general educational institutions, reform trends.*

Актуальність. Сучасними цілями освіти країн Європейського Союзу, які визнають і сповідують полікультурність у створенні єдиного європейського освітнього простору, є: вихід на якісний рівень європейської освіти, конкурентоспроможності, модернізації, мобільності. Втім, у звіті європейської комісії, що займається модернізацією освітнього простору країн ЄС та інших держав, зазначається: європейська система освіти не зовсім відповідає конкурентності. Фіксовано відставання у шести напрямках, де шостий (створення єдиного відкритого європейського освітнього простору) стосується усвідомлення проблем у виробленні шляхів і методів для осіб з ООП. Вирішити це питання намагається інклюзивна освіта, яка в контексті загальної полікультурної освіти розвивається на рівнях дошкільної, початкової, середньої, передвищої, вищої, позашкільної освіти.

У країнах Європейського Союзу система інклюзивної освіти формується на основі концепції Т. Бута, 2000, як процес розширеної участі, зменшення виключення з культури, навчальних програм загальноосвітніх шкіл, у яких навчаються діти з ООП [1]. Хоча у 2016 році загальне тлумачення інклюзивної освіти зосереджувалося на розміщенні, а не на досвіді (Jones, 2011) та інших мовних прав, культурної ідентичності. Це своєрідна «сегрегація» навчання учнів з обмеженими можливостями здійснюється в окремому середовищі загальноосвітніх шкіл, розробленому або використовуваному для реагування на конкретні або різні порушення, ізольовано від учнів без інвалідності». Тобто це визначає освітню інклюзію лише з огляду на влаштування дітей без інвалідності, і де не може бути «вибору» в інклюзивній освіті, що дозволяє функціонуванню різноманітних навчальних закладів [2].

Освітня інклюзія глухих здобувачів освіти визначається важливістю використання жестової мови як фундаментального положення у формуванні самоідентичності, культурних, мовних цінностей. Європейський парламент дав позитивний сигнал через резолюцію про мінімальні стандарти для меншин у ЄС у наданні освіти людям, які користуються ЖМ [3].

Незадоволеність багатьох країн, зокрема спільнотами Глухих, результатами освіти глухих, зокрема шкільної, спричинила необхідність її реформування, яке було вироблено на стратегічних напрямках розвитку системи середньої освіти на перспективу з урахуванням рішень Ради Європи.

На рівні Європейського Союзу країнам-членам було надіслано рекомендацію щодо впровадження жестових мов у навчальні програми для підтримки мовних навичок глухих учнів [4]. На рівні ООН вважається, що рівність і недискримінація глухих дітей у навчальних закладах потребує організації середовища для навчання жестовою мовою, володіння жестовою мовою вчителів і глухих однолітків. Уряди просять звернути увагу зробити освіту справді двомовною, щоб сприяти академічному та соціальному розвитку глухих здобувачів освіти [4]. Через те, що більшість ГД не мають мовного зразка дорослого наставника вдома чи у найближчому оточенні, їхні (жестові) навички мови є не на одному рівні зі своїми неглухими ровесниками. Деякі члени сім'ї можуть не вивчати ЖМ, поки дитина не виросте, або не вивчати взагалі, освітні системи також можуть не пропонувати ЖМ дитині. Як наслідок, глуха дитина часто намагається пізнавати навколишнє через (словесну/письмову) спочатку і лише пізніше може отримати доступ до національної ЖМ. Водночас викликає занепокоєння позиція-заклик комісара Ради Європи з прав людини рухатися до сегрегації і жодним чином не згадує ЖМ в освітньому процесі [5]. Це спричиняє непорозуміння мовної перспективи ЖМ і СМ в інклюзивній освіті для глухих дітей.

Мета – проаналізувати основні тенденції інклюзивної освіти глухих у педагогічній практиці країн Євросоюзу.

Аналіз публікацій. Є низка робіт, які знаменують новий етап у становленні і розвитку інклюзивної освіти у європейському контексті. Погляди спрямовуються

на філософію доступності, рівності, безбар'єрності, означення проблем, виявлення спеціальних завдань, удосконалення методів досліджень, представлення практичних результатів. Вже сама по собі поява таких досліджень є неординарною подією у науковому дискурсі дослідників.

Європейське опитування (J. Kyle, L., Allsop, R. Sutton-Spence, 1998) виявило, що великий відсоток глухих людей не навчається користуватися жестовою мовою до п'ятирічного віку. В середньому, більшість Глухих (43 %) навчилися користуватися жестами у віці від шести до десяти років. Лише 35 % змогли вивчити ЖМ до п'яти років. У деяких європейських країнах (Нідерланди – 31 %, Люксембург – 13 %, Італія – 10 %) відносно велика кількість людей навчилася користуватися ЖМ тільки після дев'ятнадцяти років [6], у своїй більшості це були учні загальноосвітніх закладів. Хоча це дослідження було проведено наприкінці ХХ століття, у багатьох країнах Європи подібна тенденція простежується й досі. Останні зміни в законодавстві позитивно вплинули на раннє вивчення ЖМ у ряді країн (S. Archbold, 2010; J., Kyle, 2005; Kyle, J., Sutherland, H., Allsop, L., Ridd, M., & Emond, A. (2013; Burger & Rothweiler 2010 та ін.), але там не відбулося серйозних змін, особливо в освітньому секторі, що стосується освітньої інклюзії глухих здобувачів [7,8]

Брюсельська декларація 2010 року [9] закликає ЄС та його держави-члени визнати національні ЖМ, надати користувачам ЖМ право для вивчення ЖМ і забезпечення усного перекладу жестовою мовою у наданні послуг. Він окреслює потребу в доступній освіті та закликає ЄС та її державам-членам також надати відповідне рішення для сімей вивчати ЖМ, забезпечуючи рівні можливості та повну участь.

На сучасному етапі філософська ідея інклюзивної освіти, яка визнає необхідність змін у реформуванні – об'єднання спеціальної і загальної традиційних систем в єдину систему освіти, набуває змістовного значення і перетворюється на важливий аспект сучасних науково-педагогічних досліджень (S. Powers, 2002; M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, 2006; L. MacDonald, 2007; T.

Booth, B. Dyssegaard, 2014; I. Kobel, 2018; S. Glynn, A. Booth, 2020 та ін.), а також проблему прикладного спрямування.

Опубліковані роботи виконані у європейському соціальному контексті мають тісний зв'язок з соціальними, мовними, культурними проблемами суспільства.

Результати. Загальне бачення дотримання прав дітей на здобуття якісної освіти відображено як головну демократичну ідею в концепції інклюзивної освіти. Водночас це положення не трактується у Конвенції осіб з інвалідністю і не пояснюється, як це право можна реалізувати на практиці (De Veco 2017; Jones 2011). Тому й не дивно, що спостерігається не лише різнобачення цього процесу глухими і неглухими фахівцями, а на рівні практики відображаються різні сценарії розуміння.

Хоча традиційно освітні установи утворилися на запит суспільства, а діти з особливими освітніми потребами здобували освіту у спеціальних навчальних закладах для глухих, сліпих, які мають довгий досвід та історичні традиції. У своїй більшості це функціональна, соціально-педагогічна, культурно-виховна система, спрямована на задоволення освітніх, реабілітаційних, особистісних потреб, має свої традиції і досвід, свою специфіку у визнанні конкретних моделей навчання, зумовлену особливостями унікальних потреб учнів, що стосуються етичного та емічного досвіду наставників.

Водночас уряди європейських країн не тільки приділяють значну увагу процесам інклюзивної освіти в системах освіти, а й мають значну зацікавленість у цьому, що призводить до створення де-факто сегрегації в державних школах, де фізично перебувають сліпі, глухі, сліпоглухі діти, але інклюзивних умов середовища доступності і рівності не створено і не забезпечено. За даними Всесвітньої федерації глухих (WFD) та дослідження Шведської національної асоціації глухих (2009), найважливішими правами людини для глухих є визнання національних жестових мов та доступ до них, а також доступ до двомовності освіти та сурдоперекладачів.

У країнах європейського регіону відвідування здобувачами з ООП навчальних закладів є обов'язковим. Якщо у 70-80 роках минулого століття – це

були винятково спеціальні заклади (100%), то на 2014 рік картина змінилася: лише 9 країн мають спеціальні заклади освіти (понад 50% від загальної кількості ЗО), 25 країн – понад 50% – загальноосвітні школи, 5 країн (Андорра, Ісландія, Італія (1957), Ліхтенштейн, Мальта) назавжди попрощалися з системою спеціальних закладів освіти для дітей з ООП, переважно здобуття освіти осіб з ООП в інклюзивній формі навчання стало основним. Втім, додамо, що сучасна освіта глухих різниться, з одного боку, варіантами, моделями більшою мірою етичного бачення неглухих фахівців. З іншого боку, у ньому простежується низка загальних тенденцій, однією з яких є реалізація освітньої інклюзії. Оскільки головною метою інклюзивного навчання є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, то досягнення цієї мети може бути організовано по-різному, що й спостерігається в освітніх системах різних країн. У європейській практиці існує кілька моделей реалізації освітньої політики навчання дітей з особливими потребами, які спрямовані на подолання зазначених загроз. Уряди європейських країн не тільки приділяють значну увагу процесам освітньої інклюзії в системах освіти, а й мають значну зацікавленість у цьому, інклюзивні умови створюють де-факто сегрегацію в державних школах, де фізично перебувають глухі, сліпі, сліпоглухі, але соціально-освітні умови для них відсутні.

Для прикладу представимо досвід інклюзивної практики Італії, Бельгії, Ірландії, Австрії. Серед європейських країн *Італія* (член Євросоюзу з 1957 року) посідає важливе місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, одна з перших визнала їх і визначила найприйнятнішою формою здобуття освіти всіх здобувачів з ООП. Глухі люди (в Італії близько 1/1000), після діагностування втрати слуху в дитинстві (Rinaldi et al., 2014, 2018; Volterra, 2014 та ін.) починають логопедичну терапію, тільки ГД глухих батьків (близько 5%) піддаються впливу ЖМ з народження і набувають її спонтанно, як це відбувається у неглухих дітей зі словесним мовленням. 95% ГД неглухих батьків лише зрідка мають доступ до ЖМ в перші роки, але набувають значно пізніше у своєму житті, зокрема до 19-річного віку не опановують італійську ЖМ 10% глухих людей [6].

Глухі італійці вивчають і використовують усну і письмову форму італійської, і більшість з них також набувають і використовують LIS у своєму повсякденному житті, хоча і з великою індивідуальною варіативністю володіння кожною мовою. Мовний розвиток усіх ГД, зокрема вивчення італійської, завжди визначається деякими змінними: ступенем втрати слуху, віком встановлення діагнозу та використання СА або КІ, видом реабілітації, кількістю та якістю взаємодії з носіями італійської або підписантами LIS і, нарешті, освітньою програмою. В італійській державній школі від 3 до 18 років сім'ї глухих учнів можуть замовити на додаток до «вчителя підтримки», здатного використовувати кращу лінгвальну модальність для цього учня [італійська ЖМ (LIS), жестова італійська (SI) і розмовна італійська у чіткішій губній формі]. Небагато державних шкіл пропонують жестову двомовну навчальну програму, яка передбачає використання італійської та LIS у класі, який відвідують неглухі та глухі учні. У цих школах вчителі або використовують LIS, підписану італійську мову (SI), або є перекладач LIS, який одночасно перекладає повідомлення вчителя та учнів з італійської мови на LIS і навпаки. У цих двомовних школах (С. Лук'янова, 2006; Теруггі, 2003; Руссо Кардона і Вольтерра, 2007; Di Gregorio et al., 2019) є більша можливість отримати шкільне навчання в SL, але також є більша можливість для взаємодії в LIS або SI між глухими й неглухими однокласниками, а також між глухими і неглухими викладачами, як у класі, так і за його межами.

Бельгія (член Євросоюзу з 1957 року) з офіційними французькою, німецькою і голландською мовами має дві жестові мови: laamse Gebarentaal (фламандська ЖМ* – 5000 глухих користувачів) Langue des Signes de Belgique Frankophone (французько-бельгійська ЖМ – 4000 глухих користувачів).

*Фламандська жестова мова визнана Указом від 2006 року (Указ houdende de erkenning van de Vlaamse Gebarentaal), Ст. 2.

Фламандська ЖМ має «можливо, найбільше визнання в ЄС» (Рейган, 2010, с. 159), оскільки закон не лише визнає ФЖМ, а й створив комісію з дотриманням

прав користувачів ЖМ. Постанова від 13 липня 1998 року про організацію ясел і початкової школи освіти та внесення змін до положення про освіту регулює навчання шляхом занурення у ЖМ, включає курси ЖМ та культуру глухих для вчителів ГД [10]. А у 2004 році Декретом про організацію спеціальної освіти у країні дозволено певну кількість годин занурення у ЖМ від дошкільної до середньої освіти [11]. ЖМ також згадується в Законі про освіту, який пояснює цілі розвитку навчання в початкових школах. Закон про вищу освіту зазначає ЖМ як одну з можливих кваліфікацій для фламандських вчителів [12]. Жестова мова також згадується в розпорядженні уряду у пілотному проєкті з 2008 та 2009 років для подальшої освіти ЖМ вчителів професійно-технічних шкіл**. Подібний наказ був прийнятий у 2006 році для освіти ЖМ для ГД у звичайній освіті***.

**Arrêté du Gouvernement de la Communauté française approuvant le projet-pilote de formation continuée, durant les années 2008, 2009.

***Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des subventions en faveur d'une expérience pilote d'enseignement en langue des signes pour des enfants déficients de l'ouïe intégrés dans l'enseignement ordinaire, à l'a.s.b.l. Ecole et surdo.

ЖМ стала доступною для ГД у звичайних закладах освіти через умови *спільного зарахування* (іншими словами – «командне навчання» двох фахівців загальноосвітнього ЗО і вчителя глухих, який вільно володіє ЖМ, і працює у цьому ж класі) [13,14]. Особливістю спільного зарахування є поєднання навчання словесною та жестовою. Мета спільного зарахування є не лише рівний доступ до навчальної програми для глухих і неглухих учнів, а також отримання бажаного результату між двома культурами, двома мовами, позитивних прикладів інформаційного доступу у двох мовах, можливості знайти відчуття приналежності до спільноти.

Ірландія (член Євросоюзу з 1973 року) має дві словесні мови: англійську та ірландську, поряд з якими ірландська ЖМ офіційно визнана законодавчо і регламентується Законом про ірландську ЖМ, 2017 року (далі – Закон). Закон визнає ірландську ЖМ корінною мовою ірландської спільноти глухих, M_1 і

бажаною мовою ірландського глухого населення (Leeson, Saaed, 2012), визначає і надає права доступу інформації та державних послуг за допомогою ірландської ЖМ. За свідченнями досліджень Conama, 2019; O'Connell Conama, 2019; O'Connell, 2021, ірландська ЖМ не має статусу «офіційної» мови Ірландії поряд з ірландською та англійською. В Ірландії (O'Connell, 2019; Deegan, 2014) існують два різних контексти, в яких глухі учні можуть навчатися за допомогою ірландської ЖМ: перший стосується наявності шкіл для ГД, а другий – влаштування у звичайну школу. Лише перший варіант використовує *жестову двомовну освіту* для навчання з різними варіантами використання ірландської ЖМ, а другий – категорично ні. O'Neill, Smyth, 1991, повідомили, що 80 % ГД у віці 16 років мали функціональний еквівалент грамотності дев'ятирічних неглухих дітей в Ірландії, який впливає на успішність і триває впродовж середньої школи (Mathews & O'Donnell, 2020), що значно зменшує можливості на курсах ЗВО та значуще працевлаштування. На думку Marschark, Spencer, 2009, приблизно 3/4 з 2000 ГД, які навчаються в школі, були розміщені у звичайних школах Ірландії, де лише в одномовному словесному середовищі ГД піддаються впливу виключно англійською, як M_2 , і заборонений доступ до ірландської ЖМ, як M_1 .

Ратифікована урядом Ірландії Конвенція про права людей з інвалідністю 2018 року посилює акцент на правах глухих людей на доступ до освіти через вивчення і застосування ірландської ЖМ. Ефективне навчання ГД у початковій, середній школі за предметними навчальними програмами може відбуватися, коли вчителі вільно володітимуть ЖМ. На думку дослідника Комесарова, 2013, більшість вчителів глухих – це неглухі фахівці, деякі з них не прагнуть вчитися ЖМ. Дослідження Plaza-Pust, 2016, засвідчили, що неглухим вчителям важко вивчати ЖМ, оскільки часто не досягають необхідного кваліфікаційного рівня у вільному володінні ЖМ. До цієї проблеми (Swanwick, 2010) було привернуто особливу увагу під час підготовки та безперервного професійного зростання вчителів глухих на відповідних курсах мовного розвитку бакалаврського рівня Дублінського Міського університету (DCU), який здійснює підготовку вчителів

початкових класів для глухих здобувачів за допомогою ірландської ЖМ. Національна рада зі спеціальної освіти виступає за розвиток жестової двомовності для ГД в Ірландії, але не вистачає зусиль щодо його впровадження (NCSE, 2012). Немає доказів того, що була створена повністю сформульована мовна політика, яка чітко забезпечує виконання положення з яскравою двомовною програмою, де, як мова, використовується ірландська ЖМ навчання (M_1), а англійська мова прийнята, як друга мова (M_2), особливо на початковому рівні освіти.

Австрія**** (член Євросоюзу з 1995 року) має офіційну німецьку мову та австрійську жестову мову (Österreichische Gebärdensprache), якою користуються до 10 тисяч глухих. Існує різкий розділ між користувачами ЖМ, які ідентифікують себе як «культурно Глухих», а також осіб з вадами слуху, які прямо відмовляються від використання ЖМ, використовують СМ та ідентифікують себе зі слуховим товариством, не бажають, щоб їх називали глухими [15].

**** одна з чотирьох країн Європи, де згадується національна жестова мова у своїй Федеративній конституції. Австрійська ЖМ (ÖGS) була остаточно визнана як самостійна мова 1 вересня 2005 року, підтверджено прийняттям відповідного Закону про рівність інвалідів (Bundesbehindertengleichstellungsgesetz, BGStG).

Система освіти для здобувачів з ООП поєднує спеціальне й інклюзивне навчання у державних безкоштовних закладах освіти. Учні з ООП навчаються в спеціальних школах або в інтегрованих державних закладах першого рівня з початковими і середніми класами. Залежно від потреб дитини навчання адаптується до навчальних програм загальних шкіл і/або за спеціальними навчальними програмами (регулює і фінансує Міністерство з питань соціального забезпечення та захисту прав споживачів і здійснюється у співпраці зі школами). За бажанням батьків учні з особливими освітніми потребами навчаються відповідно до навчальної програми початкової школи або середньої загальноосвітньої школи I рівня з науковим профілем, якщо вони можуть досягти

закладених освітніх цілей і успіхів. У всіх інших випадках реалізується спеціальна шкільна програма, адаптована до потреб і особливостей інвалідності. Розроблені спеціальні програми для освіти у спеціальних школах для учнів (зокрема з порушеннями руху, сліпих, глухих, комплексних) використовуються на основі офіційного сертифікату, що підтверджує спеціальні освітні потреби. До загальноосвітньої середньої школи з академічним профілем (науковим спрямуванням) І рівня зараховують на основі успіхів навчання. Що стосується національної жестової мови, то існуючі спеціальні школи для ГД використовують одномовний (словесний) підхід, підхід тотальної комунікації, але деякі класи у дошкільній і початковій школі епізодично використовують жестовий двомовний підхід завдяки місцевим ініціативам батьків та жестомовних вчителів [16]. Оскільки усний переклад ЖМ часто надається лише у середній і вищій освіті, то велика частка ГД у початкових школах не забезпечена перекладом або взагалі будь-яким аспектом ЖМ [17].

Висновки. Отже, спостерігаються тенденції у країнах Євросоюзу проводити реформи щодо змін систем освіти для осіб з ООП, що є невід'ємною частиною мотиваційного розуміння: громадянського – розвитку сучасного полікультурного, інформаційного суспільства і забезпечення культурних, мовних прав і свобод; економічного – «тримати ніс за вітром», «не залишатися осторонь технологічного процесу»; гуманістичного – сучасного розвитку здобувачів в отриманні якісної освіти; політичного – задоволення вимог порядку денного певних кіл електорату, що представляють інтереси спільнот меншин; інклюзивного – створення оптимальних моделей інклюзивної освіти, які б відповідали і тенденціям розвитку суспільства, і європейським стандартам (раціональне використання необхідних ресурсів, доступність і рівність для кожного здобувача, фінансова комфортність із можливістю залучення додаткових ресурсів; прозорістю у межах освітньої системи розміщення ресурсів; відповідністю освіти поточній демографічній ситуації).

Результати аналізу досвіду впровадження інклюзивної освіти дають можливість стверджувати, що у європейських країнах спеціальні заклади освіти

функціонують і надають допомогу глухим дітям, втім вони не є сегрегативними осередками. У Європі відбувається різке скорочення спеціальних закладів як за кількістю, так і за видами спеціалізації, спостерігається тенденція до повного переходу на навчання дітей з особливостями розвитку в інклюзивних закладах.

При єдиній філософській, концептуальній базі-ініціативі Європарламенту на прикладі окремих країн можемо спостерігати показові приклади реалізації інклюзивної концепції у дещо різних системах освіти, зі скасуванням (частковим збереженням спеціальних закладів освіти) різних практик одномовного (найбільшою мірою), тотальної комунікації (частково), жестового двомовного підходів (найменшою мірою). Кожна країна розробляє власну мовну політику, шляхи її реалізації у системі освіти, які відповідають очікуванням місцевих громад, в тому числі громадам Глухих. І хоч розуміння мовних характеристик «глухоти», в основному, скеровані за медичною, а не соціокультурною моделлю, що підкріплюється розміщенням у звичайній школі, регулярному навчанні за використання слухо-усного спілкування, втім тенденція використання ЖМ стала доступною ГД у звичайних закладах через систему спільного зарахування (дві мови – дві культури), як розміщення, участі і спільній діяльності, досягненнях глухих і неглухих учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In *Inclusion in the city* (pp. 1-15). Routledge.
2. Blanck, P.D., & Flynn, E. (Eds.). (2017). *Routledge handbook of disability law and human rights*. London: Routledge.
3. European Parliament resolution of 13 November 2018 on minimum standards for minorities in the EU (2018/2036(INI)). Paragraph 50.
4. European Parliament resolution of 23 November 2016 on sign languages and professional sign language interpreters (2016/2952(RSP)). Paragraphs 22-26.
5. *Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education. Position Paper* (2017). Council of Europe Commissioner for Human Rights.

6. Kyle, J., Allsop, L., & Sutton-Spence, R. (1998). Sign on Europe: A Research Project on the Status of Sign Language in Europe: Version 2.0 December 1997: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.

7. Archbold, S.M. (2010). Deaf education. Changed by cochlear implantation? [Sl]:[Sn].

8. Kyle, J., Sutherland, H., Allsop, L., Ridd, M., & Emond, A. (2013). Deaf Health. Analysis of the Current Health and Access to Health Care of Deaf People in the UK. Executive Summary, Deaf Health: A UK Collaborative Study into the Health of Deaf People, Bristol: Centre for Deaf Studies and School of Social and Community Medicine at University of Bristol and Deaf Studies Trust.

9. Декларація (англійською та IS). Вилучено з http://www.eud.eu/Brussels_Declaration-i-305.html

10. Décret du 13 juillet 1998 de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Вилучено з <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1998-1999/g1280-5.pdf>

11. Décret organisant l'enseignement specialise. <http://www.fevlado.be/nieuws/media/erkenning%20vgt/voorstel%20decreet.pdf>.

12. Ресурс вилучено з <http://www.helgastevens.be/>.

13. Ресурс вилучено з <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/dossiers/000204839>

14. Fédération des Sourds Francophone de Belgique. <http://www.ffsb.be>

15. Dotter .Franz, and Okom. Ingeborg. (2003). Austria's Hidden Conflict: Hearing Culture Versus Deaf Culture, Eds, Many Ways to be Deaf. International Variation in Deaf Communities. Washington, DC 2003, pp. 49-66.

16. Коментарі Австрійської асоціації глухих: http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/stellungnahme_oeglb_NAP_MmB_Entwurf2012-V2.pdf

17. De Wit (2017). For data concerning the right to sign language interpretation in educational settings and its availability at different levels. p. 111.

REFERENCES

1. Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In Inclusion in the city (pp. 1-15). Routledge. [in English].
2. Blanck, P.D., & Flynn, E. (Eds.). (2017). Routledge handbook of disability law and human rights. London: Routledge. [in English].
3. European Parliament resolution of 13 November 2018 on minimum standards for minorities in the EU (2018/2036(INI)). Paragraph 50. [in English].

4. European Parliament resolution of 23 November 2016 on sign languages and professional sign language interpreters (2016/2952(RSP)). Paragraphs 22-26. [in English].
5. Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education. Position Paper (2017). Council of Europe Commissioner for Human Rights. [in English].
6. Kyle, J., Allsop, L., & Sutton-Spence, R. (1998). Sign on Europe: A Research Project on the Status of Sign Language in Europe: Version 2.0 December 1997: Centre for Deaf Studies, University of Bristol. [in English].
7. Archbold, S.M. (2010). Deaf education. Changed by cochlear implantation? [Sl]:[Sn]. [in English].
8. Kyle, J., Sutherland, H., Allsop, L., Ridd, M., & Emond, A. (2013). Deaf Health. Analysis of the Current Health and Access to Health Care of Deaf People in the UK. Executive Summary, Deaf Health: A UK Collaborative Study into the Health of Deaf People, Bristol: Centre for Deaf Studies and School of Social and Community Medicine at University of Bristol and Deaf Studies Trust. [in English].
9. Deklaratsiia (anhliiskoii ta IS). Vylucheno z [Declaration (in English and IS). Extracted from] http://www.eud.eu/Brussels_Declaration-i-305.html
10. Décret du 13 juillet 1998 de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Вилучено з <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1998-1999/g1280-5.pdf>
11. Décret organisant l'enseignement specialise. <http://www.fevlado.be/nieuws/media/erkenning%20vgt/voorstel%20decreet.pdf>.
12. Resurs vylucheno z <http://www.helgastevens.be/>
13. Resurs vylucheno z <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/dossiers/000204839>
14. Fédération des Sourds Francophone de Belgique. <http://www.ffsb.be>
15. Dotter .Franz, and Okom. Ingeborg. (2003). Austria's Hidden Conflict: Hearing Culture Versus Deaf Culture, Eds, Many Ways to be Deaf. International Variation in Deaf Communities. Washington, DC 2003, pp. 49-66. [in English].
16. Komentari Avstriiskoi asotsiatsii hlukhykh: [Comments by the Austrian Association of the Deaf]: http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/stellungnahme_oeglb_NAP_MmB_Entwurf2012-V2.pdf
17. De Wit (2017). For data concerning the right to sign language interpretation in educational settings and its availability at different levels. p. 111. [in English].