

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.1.1.2>

KOMUNIKATYWNA DOSTĘPNOŚĆ PROCESU EDUKACYJNEGO DLA OSÓB GŁUCHYCH I NIEDOSŁYSZĄCYCH UŻYWAJĄCYCH JĘZYKA MIGOWEGO

Nataliia Adamiuk

*kandydat nauk pedagogicznych,
starszy pracownik naukowy w dziale nauczania języka migowego
Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Psychologii imienia Mykoły Jarmaczenki
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Kijów, Ukraina)
ORCID ID: 0000-0002-4927-6257
e-mail: natbor07@gmail.com*

Adnotacja. W tym artykule podkreślono status języka migowego w różnych przedziałach czasowych powstania państwa ukraińskiego.

Skupiono się na poprawności użycia niektórych terminów („niesłyszący”, „słabosłyszący”), w zamian zaproponowano terminy uznane na arenie międzynarodowej („głuchy”, „niedosłyszący”). Wyjaśniono klasyfikację niektórych osób do kategorii osób głuchych i niedosłyszących.

W związku z rozprzestrzenianiem się na Ukrainie szkoleń integracyjnych koncentruje się na niebezpieczeństwie, jakie może ponieść szkolenie integracyjne w przypadku naruszenia pewnych warunków. Jednocześnie wymienione są warunki jakościowego objęcia integracyjnym szkoleniem osób głuchych i niedosłyszących, które jest praktycznie nieobecne na Ukrainie.

Ujawniono ogólne zasady komunikacji nauczyciela i jego asystenta z głuchym studentem, który uczy się w klasie integracyjnej. Podkreślono rolę asystenta ds. komunikacji i formy asystowania komunikacyjnego, które powinien posiadać.

Słowa kluczowe: asystent ds. komunikacji, podejście dwumodalne dwujęzyczne, głuchy student, osoba używająca języka migowego, szkolenia integracyjne, komunikacja, szkolenia specjalistyczne.

COMMUNICATIVE ACCESSIBILITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR DEAF AND HARD-OF-HEARING SIGNERS

Nataliia Adamiuk

*PhD in Education,
Senior Research Fellow at Sign Language Education Division
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of National Academy of Educational
Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-4927-6257
e-mail: natbor07@gmail.com*

Abstract. This article highlights the status of sign language in different time periods of the formation of the Ukrainian state. Attention is focused on the correctness of the use of certain terms (“deaf”, “hearing impaired”), and internationally recognized terms (“deaf”, “semi-deaf”) are proposed. The classification of certain persons as deaf and semi-deaf is explained.

Due to the spread of inclusive education in Ukraine, attention is focused on the dangers that inclusive education can pose in case of violation of certain conditions. At the same time, the conditions for high-quality coverage of deaf and semi-deaf persons with inclusive education, which are practically absent in Ukraine, are listed.

The general rules of communication between a teacher and his assistant with a deaf applicant who studies in an inclusive classroom are revealed. The role of a communication assistant and the forms of communicative assistance that he should have is highlighted.

Key words: communication assistant, bimodal-bilingual approach, deaf learners, sign language, inclusive education, communication, special education.

КОМУНІКАТИВНА ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ГЛУХИХ ТА НАПІВГЛУХИХ ЖЕСТОМОВНИХ ОСІБ

Наталія Адамюк

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)
ORCID ID: 0000-0002-4927-6257
e-mail: natbor07@gmail.com*

Анотація. У даній статті висвітлено статус жестової мови в різні часові проміжки становлення української держави.

Зосереджено увагу на коректності вживання деяких термінів («нечуючий», «слабочуючий»), натомість запропоновано терміни, визнані на міжнародному рівні («глухий», «напівглухий»). Роз'яснено віднесення певних осіб до категорії глухих та напівглухих.

У зв'язку з поширенням в Україні інклюзивного навчання акцентовано увагу на безпеці, яку може нести інклюзивне навчання у випадку порушення певних умов. Разом із тим перераховано умови якісного охоплення інклюзивним навчанням глухих та напівглухих осіб, які практично відсутні в Україні.

Розкриті загальні правила спілкування педагога і його асистента з глухим здобувачем, який навчається в інклюзивному класі. Висвітлено роль асистента з комунікації та форми комунікативного асистування, якими він має володіти.

Ключові слова: асистент з комунікації, біомодально-білінгвальний підхід, глухий здобувач освіти, жестомовна особа, інклюзивне навчання, комунікація, спеціальне навчання.

Вступ. Політика української держави, яка прагне бути членом Європейського Союзу, сприяла реформуванню спеціальної освіти. Зокрема, в царині сурдопедагогіки це проявилось в зміні ставлення до жестової мови (далі – ЖМ), яка до 80-х рр. XX ст. фактично була під забороною використання в освітньому процесі. Знання з навчальних дисциплін для глухих жестомовних здобувачів освіти викладалися з опорою на словесну мову, зокрема засобами усного мовлення. З 80-х рр. XX ст. до 2010 р. жестова мова в освітньому процесі застосовувалася лише як допоміжний засіб, що супроводжував усне мовлення словесної мови як основного засобу навчання. З 2010 р. відбувалося поступове формування нових сурдопедагогічних ідей, що пов'язано із запозиченням мовних підходів до освіти глухих розвинених країн світу – Канади, Нової Зеландії, США, Швеції та інших. Втім, попри усвідомлення освітянами України факту, що ЖМ не поступається словесним мовам, в освітній політиці та практиці все ж вона мала меншовагтисний статус поряд зі словесною мовою. Причиною цього було побутування упереджень і міфів щодо «шкідливості» вивчення і використання ЖМ для опанування словесної мови глухими дітьми. Також одним із важливих чинників цього була неадекватна оцінка педагогами свого рівня володіння ЖМ як високого чи достатнього, натомість як реально вони володіли ЖМ на низькому рівні. Окрім того, педагоги плутали поняття «жестова мова» і «кальковане жестове мовлення». Саме через дефіцит у педагогів знань і вмінь для безпосередньої жестомовної комунікації вони були переконані, що ЖМ не може стати повноцінним, а подекуди навіть основним засобом комунікації в освітньому процесі (Адамюк, 2012: 78).

На ядерній позиції комунікації в освітньому процесі наголошено в Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО). Виключно за умов налагодження безбар'єрної комунікації освітній процес стає доступним для здобувачів освіти. Концептуальною проблемою комунікативної безбар'єрності освітнього процесу глухих жестомовних осіб є забезпечення їхніх комунікативних потреб, що полягають у використанні ЖМ як засобу комунікації в освітньому процесі (Замша, Федоренко, 2021: 58).

Таким чином, **метою** статті є висвітлення умов забезпечення комунікативної доступності освітнього процесу для глухих жестомовних осіб.

Основна частина. Однією з важливих умов забезпечення комунікативної доступності освітнього процесу для глухих жестомовних здобувачів освіти є вживання всіма учасниками цього процесу коректної термінології. Зокрема, на даному етапі розвитку сурдопедагогіки за соціокультурним підходом вважаються коректними терміни «глуха особа» та «напівглуха особа». Натомість нині досить часто застосовується такий термін, як «нечуючий». Це некоректний термін. Бо, по-перше, це слово не відповідає нормам української мови, тобто не є українським, а є калькуванням слова «неслышащий» з російської мови. Адже має місце порушення правила української мови щодо вживання активних дієприкметників із закінченнями -учий, -ючий, -ачий, -ячий, які властиві власне російській мові. Для української мови правильним є переклад російського слова «неслышащий» на «той, хто не чує». По-друге, префікс «не-» стосовно позначення статусу якоїсь особи містить ознаки дискримінаційності, бо порівнює та оцінює людину з позиції того, що вона не може зробити чи не має чогось. По-третє, згаданий термін не вживається в мові документів про освіту, воно є побутовим і точно не свідчить про професійність освітянина, що його вживає. Це ж стосується слів «слабочуючий» чи «слабочуючий» на позначення особи з частковим порушенням слуху. Коректним у цьому контексті є вживання терміна «напівглуха особа», тобто та, яка має відчутне зниження слуху, яке унеможливило її включення в освітній процес поруч зі здобувачами, якічують, без додаткової підтримки їхніх комунікативних потреб. Враховуючи це все, варто застосовувати терміни, які є визнаними на міжнародному рівні, а саме «глуха» та «напівглуха» особа (Адамюк, 2020: 121).

Термін «глуха особа» вживається стосовно не лише тотально глухих з медичної точки зору, а й тих, які мають помітне зниження слуху. Об'єднуючим чинником для ідентифікації особи з цією групою здобувачів освіти є те, що вони не можуть навчатися через інструкції та інформацію, що подаються усним мовленням. До категорії «напівглухі» відносять здобувачів освіти, які можуть навчатися через інструкції та інформацію, що подаються усним мовленням за обов'язкового дотримання певних умов: контроль акустики класу, технічні засоби, такі як налаштовані й адекватні слухові апарати, FM-системи, використання різних засобів візуальної підтримки усного мовлення (мануоральне артикулювання) тощо. Однак як для глухих, так і для напівглухих здобувачів освіти використання ЖМ як засобу безпосередньої комунікації в освітньому процесі є однією з детермінант його доступності. Поряд із цим, зважаючи на недосконалість освітніх програм для глухих і напівглухих дітей, досить часто ЖМ опановується в родині чи від жестомовних однолітків, а не вивчається ними в закладах освіти (Замша, Федоренко, 2021: 69).

Унікальність категорій глухих та напівглухих здобувачів освіти порівняно з іншими особами з особливими освітніми потребами саме з позиції комунікативної доступності освітнього процесу полягає в тому, що лише для цієї групи осіб потрібно введення ще однієї мови як засобу комунікації (Adamiuk, 2017: 8).

Про це йшлося в Саламанській декларації щодо впровадження інклюзивної філософії в освіту в 1994 р. Так, у ній зазначено, що, зважаючи на своєрідність комунікативних потреб глухих, що полягає в необхідності використання національної жестової мови як засобу повноцінної комунікації у процесі навчання, то для них, ймовірно, спеціальне навчання є більш прийнятним. Втім, цю позицію ЮНЕСКО більшість лобістів інклюзивного навчання системно ігнорує останні тридцять років і розглядає організацію інклюзивного навчання глухих у контексті інших категорій, при цьому не звертаючи уваги на те, що лише ця група жестомовних учнів належить до подвійної соціальної категорії – як представники осіб з інвалідністю та як представники мовно-культурної меншини (Адамук, 2020: 121).

Така практика впровадження інклюзії для цієї категорії здобувачів освіти розглядається як «соціальне насилля» через низку причин: втрата зв'язку між поколіннями глухих з метою передавання досвіду і необхідних для життя знань, умінь, цінностей, ставлень, розуміння та форм поведінки – від старшого покоління глухих молодшому; порушення ідентифікації глухих дітей, які ідентифікують себе лише з особами з інвалідністю, а не як представники мовнокультурної меншини; не розвивається і не використовується ЖМ як засіб спілкування, що може спричинити вимирання низки жестових мов у малочисельних спільнотах глухих; втрачають роботу глухі вчителі як успішні рольові моделі для глухих дітей. Недолуге і насильне включення глухих дітей до інклюзивних груп/класів поступово знижує кількість спеціальних закладів, які є складовою частиною екосистеми спільноти глухих, платформою спілкування поколінь глухих. У таких закладах навіть за часи, коли національна ЖМ не була навчальним предметом, не використовувалася як засіб навчання, в позанавчальній взаємодії комунікація відбувалася жестовими мовами, передавалися знання і досвід з того, як бути глухим (Замша, Федоренко, 2021: 61).

Занепокоєння через упровадження інклюзії в освіту глухих описаним способом, їхні низькі соціальні та академічні досягнення, тенденцію до закриття спеціальних шкіл, втрату глухих учителів, обурення спільнот глухих зумовили в 2018 р. розроблення рекомендацій Комітетом з прав осіб з інвалідністю щодо недопущення дискримінації та створення рівних можливостей для здобуття освіти. Ці рекомендації передбачають створення умов для навчання (у т.ч. інклюзивного) глухих засобами національних жестових мов, вивчення учнями цих мов, залучення глухих вчителів до навчального процесу.

Суголосно Всесвітня федерація глухих у 2018 р. висловила своє ставлення до інклюзивного навчання глухих, підтримавши інклюзію лише за умови забезпечення двомовного (жестово-словесного) навчання глухих, спільного викладання вчителем класу разом із глухим учителем, вивчення ЖМ як навчального предмету як глухими, так і учнями, які чуять. Варто зазначити, що вартість інклюзивного навчання глухих порівняно з іншими категоріями є значно вищою, що зумовило відмову окремих країн від повального впровадження інклюзивного навчання в дошкільну та шкільну освіту глухих як категорії.

Таким чином, для інклюзивного навчання глухих необхідно забезпечити спершу якісне, а не формальне дотримання таких умов, як:

- організація бімодально-білінгвального навчання в інклюзивних умовах, що потребує розроблення двомовного навчального забезпечення (зокрема, підручників), та організація освітнього процесу в двомовному режимі, переважно через спільне викладання вчителя класу та жестомовного вчителя;

- включення в навчальний план предмету «Українська жестова мова» і якісне його викладання. Зауважимо, що виконання цієї умови нині є досить формальним, адже вчителів ЖМ не готують у жодному закладі вищої освіти України, а вчителі, які викладають цей предмет у спеціальних закладах, володіють УЖМ на критично низькому рівні. Свідченням цього є результати анкетування 51-го вчителя ЖМ зі спеціальних закладів, яке проведено відділом навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України в 2017 р. Так, було виявлено, що 45% учителів вивчили українську ЖМ на курсах підвищення кваліфікації педагогів, де ЖМ викладалася як один із предметів з мізерною кількістю годин; 26% респондентів опанували її в родині; 22% учителів вивчили її від глухих дітей, працюючи в школі; решта вивчили ЖМ на курсах підготовки перекладачів ЖМ тривалістю 4 місяці). При цьому в інклюзивному навчанні глухих та напівглухих здобувачів освіти вивчення цього предмету не передбачено взагалі (Замша, Федоренко, 2021: 69);

- створення можливості для спілкування глухої дитини з глухими однолітками та дорослими для створення необхідної екосистеми для розвитку особистості глухої дитини. Це означає, що в одному класі/групі з інклюзивною формою навчання має навчатися більше, ніж одна глуха дитина, для уникнення відчуття самотності або меншовартості («я не такий/а як усі»).

З перерахованого – нині в практиці інклюзивного навчання глухих відсутні всі три пункти. Якщо ж говорити про спеціальне навчання, то глухі однолітки мають можливість спілкуватися один з одним, в окремих закладах є глухі вчителі, які виступають рольовими моделями для глухих дітей. Водночас ситуація із впровадженням бімодально-білінгвального підходу в спеціальному навчанні плачевна, адже більшість учителів не володіють національною ЖМ на достатньому рівні для безпосередньої комунікації і навчання жестомовних глухих. Водночас відсутнє двомовне навчальне забезпечення.

Щодо питання комунікативної доступності професійної та вищої освіти для жестомовних глухих здобувачів, то вона забезпечується виключно через перекладну модель навчання, за якої жодних адаптацій

освітнього процесу не відбувається, окрім присутності перекладача жестової мови, який перекладає те, що говорять викладач і глухі студенти. Відкритим стоїть питання і підготовки перекладачів ЖМ для роботи в закладах вищої освіти (Адамюк, 2020: 5).

Нині, коли активно обговорюється питання про впровадження ЖМ як засобу комунікації в освітньому процесі, у т. ч. й в інклюзивному навчанні, цей обов'язок покладається на асистента вчителя, який стає в цьому контексті асистентом з комунікації. При цьому комунікативне асистування може мати різні форми: не лише жестомовне асистування, а й жестове асистування (тобто засобами не природного, а калькованого жестового мовлення), мануоральна підтримка усного мовлення і т.п. У цьому контексті роль асистента визначатиметься тим, які саме потреби й можливості для комунікації є у глухого здобувача освіти. Так, якщо здобувач є жестомовною особою, то асистент є фактично його перекладачем ЖМ. Якщо здобувач може використовувати мануоральне мовлення, то асистент має вільно володіти зазначеним інструментом. Якщо ж здобувач володіє лексико-граматичною структурою словесної мови і здатен сприймати її жестову транслітерацію, то асистент відповідає за комунікативну адаптацію засобами калькованого жестового мовлення (Адамюк, Дробот, Замша, Федоренко, 2019: 39).

Для якісної комунікації в освітньому процесі педагог має дотримуватися також загальних правил спілкування з глухими через комунікативного посередника: педагог і асистент мають перебувати поруч, щоб залишатися в одному полі зору здобувача; асистент не повинен зменшувати чи спрощувати обсяг інформації, який подає педагог, що передбачає ґрунтовну попередню підготовку асистента для ознайомлення з навчальними матеріалами та завданням до заняття; треба враховувати особливості функціонування візуального сприймання, що полягає в тому, що мовленнєві інструкції та візуальні матеріали мають подаватися почергово, а не одночасно, адже неможливо в одному полі зору сприймати пояснення педагога та читати завдання, написане на дошці чи в підручнику; педагог має більше демонструвати спосіб розв'язання задач, ніж говорити про те, як розв'язувати ці задачі; особливу увагу педагогові слід звернути на підбір лексики, який він використовує для пояснення, адже обсяг словникового запасу глухих здобувачів може бути значно меншим, аніж тих, хто чує (Дробот, Замша, Федоренко, 2017: 42).

Таким чином, комунікативна доступність освітнього процесу передбачає його прилаштування до комунікативних потреб глухих та напівглухих здобувачів освіти і не потребує звуження чи обмеження обсягу змісту освіти, що передбачений державними чи галузевими стандартами освіти для відповідного рівня (Zamsha, Adamiuk, 2020: 47).

Основні питання оцінювання комунікативних потреб глухих здобувачів освіти на початковому етапі планування освітнього процесу полягають у з'ясуванні: засобу налагодження безпосередньої комунікації зі здобувачем у родинному колі; якою мовою, яким видом мовлення і наскільки результативно (тобто наскільки адекватно і повно) ним користується здобувач; наскільки розуміє зміст інформації/інструкції, поданої різними варіантами мовлення та способами його візуально-мануальної чи жестової підтримки (Адамюк, Дробот, Замша, Федоренко, 2018: 128).

Висновки. Комунікативна доступність освітнього середовища для глухих і напівглухих здобувачів освіти – це основа забезпечення безбар'єрного доступу до освіти незалежно від форми навчання (спеціальна, інклюзивна чи індивідуальна) з урахуванням комунікативних потреб глухих та напівглухих здобувачів освіти.

Бімодально-білінгвальний підхід, що ґрунтується на використанні засобами як безпосередньої, так і опосередкованої комунікації двох національних мов – жестової та словесної, нині є єдиним шляхом для забезпечення комунікативних потреб глухих та напівглухих здобувачів освіти.

Під час реалізації бімодально-білінгвального підходу в спеціальному навчанні кожен педагог має володіти двома мовами та засобами візуально-мануальної і жестової підтримки усного й писемного мовлення словесної мови. Під час інклюзивного навчання бімодально-білінгвальний підхід може реалізовуватися за посередництва асистента з комунікації, причому зважаючи на варіативність комунікативних потреб, кожному здобувачеві або групі здобувачів з тотожними комунікативними потребами має бути надано асистента, який володіє відповідним засобом асистування: жестомовного, жестового, мануоральної артикуляції тощо.

Комунікативна доступність освітнього процесу потребує врахування особливостей візуального сприймання інформації, зокрема послідовного, а не симультанного пред'явлення візуальної інформації в одиницю часу.

Список використаних джерел:

1. Адамюк Н.Б. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 221 с.
2. Адамюк Н.Б. Стан забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 1. С. 120–125.
3. Адамюк Н.Б. Технологія жестомовного асистування студентам з порушеннями слуху. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Випуск № 72. Т. 1. С. 5–8.
4. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання* / Н. Адамюк та ін. 2019. Вип. 1 (90). С. 35–41.
5. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих осіб. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»* / Н. Адамюк та ін. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–130.
6. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 37–46.

7. Замша А.В., Федоренко О.Ф. Шкільна освіта глухих – виклик для інклюзивної практики навчання. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and vectors of development* : Collective monograph. Riga, Latvia : Izdevnieciba Baltija Publishing, 2021.
8. Adamiuk N.B. Sign Language as a new educational subject in a special school for the deaf : pluses and minuses. *International scientific-practical conference «Personality: Family and Society: Issue of Pedagogy. Psychology,. Politology and Sociology* : Conference Proceedings, June 16-17, 2017. Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen. P. 8–10.
9. Zamsha A., Adamiuk N. Principles of designing bimodal-bilingual educational environment for the deaf and hard-of-hearing learners. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2020. № 6 (34). Vol. 1. P. 45–49.

References:

1. Adamiuk, N. B. (2012). Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoï shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian Sign Language by deaf elementary school students]. PhD thesis. Kyiv: ISP of NAES of Ukraine [in Ukrainian].
2. Adamiuk, N. B. (2020). Stan zabezpechennia komunikatyvnykh potreb zdozvachiv osvity z porushenniamy slukhu [State of communication needs of hearing-impaired learners]. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education school*, Vol 70, Part 1, pp. 120-125 [in Ukrainian].
3. Adamiuk, N. B. (2020). Tekhnolopiia zhestomovnoho asystuvannya studentam z porushenniamy slukhu [Technology of gestural assistance for students with hearing impairments]. *Pedagogical sciences: realities and prospects*, 2020, Vol. 72, Part 1, pp. 5-8. [in Ukrainian].
4. Adamiuk, N., Drobot, O., Zamsha, A., Fedorenko, O. (2019). Bimodalnyi bilinhvizm: novyi pidkhid v osviti osib iz porushenniamy slukhu [Bimodal Bilingualism: a new approach to education of hearing impairment persons]. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, Vol.1(90): 35-41. <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.15> [in Ukrainian].
5. Adamiuk N, Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O, (2018). Do problemy rozroblennia vitchyznianoï kontseptsii bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu do navchannia hlukhykh ta napivhlukhykh osib [Issues to development the Ukrainian conception of bimodal-bilingual approach to education of deaf and hard-of-hearing]. *Innovative Pedagogy*, 2019, Vol. 7, Part 1, pp. 125-130 [in Ukrainian].
6. Drobot, O., Zamsha, A., Fedorenko, O. (2017). Bimodalno-bilinhvalnyi pidkhid do orhanizatsii navchannia hlukhykh ta slabkochuiuchykh [Bimodal-Bilingual Approach in Deaf and Hard-of-Hearing Education]. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, Vol. 4(84): 37–46. [in Ukrainian].
7. Zamsha, A. V., Fedorenko, O. F. (2021). School education for the deaf is a challenge for inclusive education practice. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and vectors of development*: Collective monograph. Riga, Latvia: Izdevnieciba Baltija Publishing. [in Ukrainian].
8. Adamiuk, N. B. (2017). Sign Language as a new educational subject in a special school for the deaf : pluses and minuses. *International scientific-practical conference «Personality: Family and Society: Issue of Pedagogy. Psychology,. Politology and Sociology*: Conference Proceedings, June 16-17, 2017. Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen, p. 8-10. [in English].
9. Zamsha, A., Adamiuk, N. (2020). Principles of designing bimodal-bilingual educational environment for the deaf and hard-of-hearing learners. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. № 6(34), vol. 1, p.45-49. [in English].