

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

О. Л. ІВАНОВА
Н. В. КУДРЯВЦЕВА

Вступ. Інклюзивна освіта спрямована на розширення доступу до якісної освіти для дітей з інвалідністю. Однак інклюзивність не може бути досягнута без надання відповідних ресурсів і забезпечення підтримки для ефективної реалізації на всіх рівнях освіти. Для того щоб інклюзивна освіта була впроваджена і задовольняла особливі освітні потреби дитини, необхідно досліджувати проблеми та перешкоди, які зустрічаються на практиці та ефективні шляхи їх подолання.

Науковці, які досліджують питання інклюзивної освіти, зазначають, що нечуючі та слабочуючі учні як в спеціальних класах, так і в інклюзивних класах можуть досягати академічних успіхів та комунікувати з чуючими однолітками. Дослідники виявили, що інклюзивні школи надають більше можливостей для навчання, ніж спеціальні школи, і що учні інклюзивних шкіл отримують кращі навчальні перспективи, ніж учні спеціальних шкіл. Окрім того, дослідники стверджують, що включення учнів з порушенням слуху в інклюзивні класи зобов'язує вчителів диференціювати своє навчання, а це задовольняє потреби і полегшує навчання всіх учнів, а не тільки учнів з порушенням слуху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні закордонні науковці досліджували інклюзивну освіту для дітей з порушенням слуху. Зокрема Alasim K. N., Paul P., Batten G., Oakes P.M., Alexander T., Bustos Rubilar M., Fuentes-López E., Castro Abarca P., Hyde M., Nikolarazi M., Powell, D., Stinson, M., Luft P., Monney M. В українському науковому просторі дослідженням цього питання займаються Федоренко О.Ф., Таранченко О.М., Кульбіда С. В., Луценко І.В., Воробель Г. М., Дорошенко О. М., Заставна О. М. та Стрілець А.В.

Впровадження інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху відповідає Цілям сталого розвитку 2016–2030. Зокрема підпунктом 4.5 Глобальних завдань Цілей сталого розвитку заплановано до 2030 року ліквідувати гендерну нерівність у сфері освіти і забезпечити рівний доступ до освіти та професійно-технічної підготовки всіх рівнів для уразливих груп населення, у тому числі осіб з інвалідністю, представників корінних народів і дітей, які перебувають в уразливому становищі [14]. А в підпункті 4.а йдеться про необхідність створювати й удосконалювати навчальні заклади, що враховують інтереси дітей, особливі потреби осіб з інвалідністю і гендерні аспекти, та забезпечити безпечне, вільне від насильства і соціальних бар'єрів та ефективно середовище навчання для всіх [14]. Щодо цілей сталого розвитку в Україні, одним з національних завдань, яке охоплює організація інклюзивного навчання для дітей з порушенням слуху, є підпункт 4.7, який полягає у тому, щоб «створити у школах сучасні умови навчання, включаючи інклюзивне, на основі інноваційних підходів» [24].

За даними МОН станом на 2017/2018 навчальний рік в інтернатних закладах навчалось 1898 дітей зі зниженим слухом та 1691 нечуючих дітей. Тоді як в інклюзивних класах на той час навчалось майже в шість разів менше — 334 дітей зі зниженим слухом та 18 нечуючих дітей, а в спеціальних класах — 54 дітей зі зниженим слухом та 2 нечуючих дітей. Тобто інклюзивним навчанням було охоплено всього 17% дітей зі зниженим слухом та 1% нечуючих дітей. Отже, для збільшення такого охоплення, дослідження особливих освітніх потреб та інклюзивних практик для дітей з порушенням слуху, зокрема нечуючих дітей, в Україні є особливо актуальним.

Метою статті є з'ясувати бар'єри та труднощі, з якими стикаються діти з порушенням слуху в інклюзивній освіті, та шляхи їх подолання.

Завдання полягають у наступному:

- 1) визначити основні підходи до розуміння поняття «інклюзивна освіта», «дитина з порушення слуху та її освітні потреби»;
- 2) проаналізувати міжнародний досвід впровадження інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху;
- 3) виявити основні бар'єри та проблеми для дітей з порушенням слуху під час інклюзивного навчання;
- 4) охарактеризувати шляхи подолання бар'єрів та вирішення проблем.

Результати дослідження. Філософія інклюзивності пов'язана зі створенням та розвитком системи, в якій рівність та повага до різноманітності є основними цінностями. У Законі України про загальну середню освіту, стаття 16, інклюзивне навчання визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників».

World Federation of the Deaf (далі у тексті — WFD) імплементує Конвенцію Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю, зокрема займаються адвокацією осіб з порушенням слуху, особливо в сфері інклюзивної освіти. WFD стверджує, що визначення інклюзивності, яке орієнтоване тільки на розміщення дитини, не відповідає критеріям інклюзії. «Інклюзивність — це право учня брати участь і реалізо-

увати свій потенціал в державних установах, таких як школи. Іншими словами, інклюзія — це досвід, а не розміщення» [15, с. 3].

Як свідчить аналіз наукових джерел, серед науковців існують прихильники спеціалізованих навчальних закладів для учнів з порушенням слуху, однак останні дослідження та успішні закордонні практики показують перевагу інклюзивного навчання, а не спеціалізованого. Інклюзивне навчання сприятиме у майбутньому збільшенню взаємодії людей з порушенням слуху з чуучими людьми, а також збільшить їх активну участь у суспільстві та соціумі, як зазначають О.М. Таранченко та О.Ф. Федоренко.

Варто зазначити, що для дітей з порушенням слуху особливо важливим є дотримання таких рис як цілісний підхід до особистості та середовище, що сприяє навчанню. Оскільки цілісний підхід до особистості включає надання підтримки та розумного пристосування для учнів, а також інклюзивне викладання з належними допоміжними засобами. А середовище, яке сприяє навчанню, включає в себе збільшення ролі групи однолітків у навчальному процесі, що сприятиме позитивним відносинам та взаємному прийняттю.

Для того щоб навчання дітей з порушенням слуху було дійсно інклюзивним, особливо важливим фактором є взаємодія з чуучими однолітками, на що звертають увагу Федоренко О.Ф.: «очевидно, що соціалізація в загальноосвітнє середовище інклюзивних закладів має величезний мовленнєвий, соціальний і діяльнісний потенціал для школярів зі зниженим слухом» [23, с. 186] та Жук В.В.:

«Освіта дітей з порушеннями слуху в Україні є цензовою, глухі діти та діти зі зниженим слухом повинні опановувати знання на одному рівні з дітьми зі збереженим слухом» [16 с. 64].

Українські науковці, зокрема В.В.Жук; С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, О.М. Таранченко, виділяють дві категорії дітей з порушенням слуху: нечуючі діти та діти зі зниженим слухом.

Інші науковці пропонують розподіл на три категорії. Так за Стрілець А.В. це «1) глухі — з глибоким стійким двостороннім порушенням слуху, що вроджене або набуте в ранньому віці до того, як у дитини було сформовано мовлення; 2) туговухі — з частковою слуховою недостатністю з різним ступенем виразності, яка є причиною порушень мовленнєвого розвитку; 3) пізнооглухлі — з утратою слуху після того, як мовлення було сформоване» [21, с. 122].

У зарубіжній літературі найчастіше зустрічаються тільки дві категорії — «deaf and hard of hearing — ДНН» (Alasim & Paul; Hyde, Nikolarazi, Powell & Stinson; Alasim). Також можна знайти «deaf and hearing-impaired» (Hohenstein) або «People with Hearing Impairments» (Bustos Rubilar, Fuentes-Lopez & Castro Abarca). Тобто, тотально нечуючі та слабочуючі. Слабочуючими називають дітей з невеликою втратою слуху, дітей, які користуються слуховими апаратами або є слухопротезованими.

Учні з порушенням слуху мають освітні потреби, які відрізняються від потреб учнів з іншими типами інвалідності. Варто звернути увагу на унікальні мовні та комунікативні особливості учнів з порушенням слуху, які можуть створювати потреби, які відрізняються від потреб учнів з іншими типами інвалідності.

Учні з порушенням слуху часто зазнають труднощів у розумінні інструкцій та іншої словесної інформації від вчителів. Зокрема, деякі учні навіть при незначній втраті слуху можуть не розуміти до 25% словесних інструкцій класу, як стверджують Alasim, Paul.

На думку Luft P. найсерйознішим наслідком втрати слуху у дітей раннього віку є обмежений доступ до звуків і сигналів навколишнього середовища. Найбільш суттєвим є відсутність у нечуючих дітей постійного неврологічного доступу до стимулів, які призводять до розвитку мови. Набуття та вдосконалення мовних навичок відбувається через слухання для більшості дітей, тоді як нечуючі діти цього не мають. Саме це з цим пов'язані майбутні труднощі у розвитку та це обумовлює особливі освітні потреби нечуючих дітей.

Заставна О. М. у 2016 році провела дослідження, яке виявляло зв'язок реабілітації і стану готовності до навчання у загальноосвітній школі. За результатами дослідження виявлені позитивні зміни, які сприяють спільному навчанню дітей з порушенням слуху разом з дітьми, які не мають таких порушень. Окрім реабілітації, рання систематична корекційна робота в дошкільний період також сприяє кращому включенню дитини у навчання. Про це зазначають Литовченко, С.В., Жук, В.В., Федоренко, О.Ф., Таранченко, О.М.

Як свідчить аналіз наукових джерел, викладачам варто приділяти особливу увагу необхідності підтримки мовленнєвого і соціального розвитку учнів з порушенням слуху. Зокрема вони повинні приділяти особливу увагу потребам соціально-емоційного розвитку нечуючих учнів, які часто задовольняються за рахунок можливостей участі в роботі групи однолітків і викладачів з використанням жестової мови.

Аналіз наукових джерел свідчить, що переважна більшість фахівців схвалюють інклюзивну освіту для дітей з порушенням слуху, адже вона дає багато переваг, які у майбутньому сприятимуть поширенню інклюзії на робочих місцях та у суспільстві загалом. Однак через особливі освітні потреби нечуючих учнів, зокрема потреби у доступі до навчання та спілкування жестовою мовою і недостатній кількості перекладачів жестової мови, та викладачів які можуть спілкуватися з учнями жестовою мовою, деякі науковці, зокрема Howgego, C, Miles S & Myers J а також Murray, J. J. & De Meulder, M. & le Maire, D. схиляються на доцільності існування спеціальних шкіл для нечуючих учнів, адже вони орієнтовані на розвиток жестової мови.

WFD вказує, що все більше країн світу впроваджують модель інклюзивної освіти, яка не є дійсно інклюзивною для нечуючих учнів і не відповідає їх освітнім потребам. Спостерігається тенденція переміщення нечуючих учнів у загальноосвітні школи, які часто не забезпечують адекватного доступу і прямого навчання жестовій мові. Для багатьох нечуючих учнів це не є інклюзією. У своєму Position Paper on Inclusive Education 10 May 2018 федерація наголошує на використанні жестової мови (далі у тексті — ЖМ), та двомовного навчального плану, який включає в себе вивчення жестової мови.

Так, дослідження, яке проводилось у Чилі у 2018 році, показало, що лише одна школа якісно та оптимально забезпечувала двомовну освіту жестовою мовою. «Відсутність бімодально-білінгвістичного ме-

тоту навчання може бути обумовлено стигматизацією, пов'язаною з використанням жестової мови, а також через недостатнє знання освітніх потреб дітей з порушенням слуху» [5, с. 322].

Науковці, зокрема Murray, De Meulder & le Maire; Smith E. та Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson, наголошують на потребі у додаткових дослідженнях, які показали б кращі практики у забезпеченні середовища для жестової мови для нечуючих дітей у різних навчальних закладах: загальних школах, підрозділах в них для нечуючих дітей або окремих школах.

Інструментами інклюзивної освіти зазначаються технічні засоби, які використовуються для навчання нечуючих учнів та студентів. Зокрема це субтитрування, про яке зазначали в своїх працях Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson; Iglesias, Jiménez, Revuelta та Moreno, та Bell, Swart, а також пристрої для автоматичного запису нотаток (Computer Assisted Notetaking), які описували Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson, Smith E. та Hohenstein.

Ще одним важливим інструментом в інклюзивній освіті є служби підтримки для нечуючих учнів та студентів. Проведені дослідження виявляли ефективність таких систем підтримки у Австралії, Греції, Новій Зеландії та США, які детально описали Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson. Так, результати дослідження ефективності у Гріффітському університеті (Австралія) служб підтримки студентів з порушенням слуху — Deaf Student Support Program (далі у тексті — DSSP) виявили, що студенти, які використовували DSSP, показали вищу швидкість завершення навчальних програми та нижчий рівень відмов і відстрочення від них, що свідчить про користь для студентів послуг підтримки. З послуг підтримки, що пропонується DSSP, найчастіше використовувалися peer note-taking (послуги ведення записів замість дітей з порушенням слуху) (65%), а ще 19% використовували note-taking з використанням девайсів (використання пристроїв, які роблять записи за допомогою техніки перетворення голосу у текст). Користування послугами перекладачів жестової мови склало 36%, і 35% респондентів повідомили, що використовували технологічні та комунікаційні засоби. Як зазначали респонденти дослідження «Interpreters are a huge plus—allows for real-time interaction in lectures and tutorials. Note-taking allowed me to watch interpreter. This allowed maximum understanding» [8, с. 103]. Тобто одночасне користування технологічними комунікаційними засобами сприяло кращому сприйняттю перекладачів жестової мови.

Як свідчить аналіз наукових джерел, нечуючі та слабочуючі учні і студенти стикаються із бар'єрами при отриманні загальнообов'язкової та вищої освіти, навіть якщо вона позиціонується як інклюзивна. Зокрема мовні бар'єри є якщо двомовно-бімодальний підхід не використовується в навчальному процесі. Причинами цього є брак технічних засобів, недостатнє число перекладачів жестової мови, відсутність співпраці між перекладачем та вчителем, мала кількість вчителів, що застосовують жестову мову під час викладання.

Про мовні бар'єри які існують через відсутність співпраці між вчителем і перекладачем зазначають Alasim K. N. та Hyde M., Nikolaraizi M., Powell, D. & Stinson, M. Також дослідники вказують на те, що брак комунікації є найбільш поширеним бар'єром інклюзії, який впливає на участь і взаємодію між дітьми з порушенням слуху та без. З цієї причини школи заохочують організувати заняття з жестової мови для чуючих учнів, з метою покращення їх взаємодії з учнями з порушенням слуху.

Важливим питанням, яке потребує додаткових досліджень, є проблема соціальної інтеграції учнів з порушенням слуху. Взаємодія та комунікація в класі, де навчаються учні з порушенням слуху, недостатньо налагоджені, що погіршує рівень включення учнів з порушенням слуху, як зазначає Teklemariam,

Підтримка учнів з порушенням слуху під час навчання може здійснюватися різними способами. Схожою з австралійським досвідом із службою підтримки DSSP, про яку зазначали Hyde, Nikolaraizi, Powell та Stinson (2016), є пропозиція української дослідниці Таранчеко, яка зазначає про моделі фахової підтримки, які застосовуються закордоном і можуть бути використані в Україні. «Ця модель ґрунтується на тому, що називають «розрізною спеціалізацією», тобто залученням до різних заходів супроводу найрізноманітніших фахівців і служб медичного, психолого-педагогічного, соціального та ін. профілів» [22, с. 179].

Неможливий єдиний підхід до інклюзії для різних дітей з порушенням слуху, як зазначають О.Ф. Федоренко та В.В. Жук. Адже умови, які відповідають потребам слухопротезованої дитини у ранньому віці, будуть відрізнятися від умов, які відповідатимуть потребам дитини слухопротезованої у пізньому віці. Тому освітні потреби учнів з порушенням слуху потрібно визначати комплексно і водночас індивідуально. При цьому необхідно враховувати різні фактори: мовний рівень дитини, наявність СА (слухового апарату) або КІ (кохлеарної імплантації), рівень реабілітації дитини, участь сім'ї у розвитку дитини.

Різні методи і форми навчання, диференціація підходів і варіативність на думку В.В. Жук сприятимуть розвитку системи освіти дітей з порушенням слуху в Україні. Також велике значення має використання сучасних технологій в інклюзивному освітньому процесі. Іншими словами, викладачі в інклюзивних класах повинні мати достатню підготовку для використання освітніх технологій (наприклад, дошки smartboard, Інтернет і т. д.).

Потреби слабочуючих учнів часто не враховуються або вважаються мінімальними. Це відбувається з кількох причин. По-перше, вчитель може припустити, що, оскільки у дітей є кохлеарний імплантат або слуховий апарат, їм не потрібні спеціальні послуги у навчанні чи пристосування у викладанні. По-друге, часто хибно вважається, що послуги, які надаються для нечуючих учнів, також відповідають потребам слабочуючих учнів. За словами Hyde, Nikolaraizi, Powell та Stinson ці дві причини неврахування потреб слабочуючих учнів є найпоширенішими.

Проблеми для багатьох учнів з порушенням слуху з'являються під час обговорення в класі і під час роботи в невеликих групах, адже в цей час з'являється галасливий фон, який погіршує можливості слабо-

чуючих учнів сприймати інформацію. Також вчителі іноді говорять занадто швидко, і тому нерозбірливо для дітей з порушенням слуху, через що учні не встигають сприймати інформацію.

Ще одним бар'єром, з яким стикаються нечуючі і слабочуючі учні в класі загальної освіти, є негативне ставлення вчителів, яке в свою чергу часто впливає на ставлення чуючих дітей до своїх однолітків з порушенням слуху. К. N. Alasim зазначає, що коли учні, якічують, бачать, що їхні вчителі ставляться до нечуючих і слабочуючих учнів як до неважливих членів у класі, це зменшує взаємодію і спілкування між дітьми.

Також респонденти закордонних досліджень зазначали про такі проблеми під час навчання, як те що викладачі говорять під час того, ходять по кімнаті або говорять спиною до класу, коли пишуть на дошці, а також проблеми, пов'язані з поганою акустикою і фоновим шумом під час уроків.

Українські та закордонні дослідники наголошують на важливості взаємодії між інклюзивною освітою та спеціальною освітою. І.В. Луценко пропонує залучення фахівців спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

Це питання детальніше розглядають Batten G., Oakes P.M. and Alexander, T.. Вони зазначають, що вчителі загальноосвітніх навчальних закладів повинні мати достатні знання про навчальну практику інклюзії та персональні характеристики учнів. Часто вчителям може не вистачати необхідних знань і навичок як організувати навчання змістовним областям, наприклад, таким як математика, природничі науки і читання. Викладачі спеціалізованих закладів демонструють краще розуміння організації навчального процесу для таких учнів та краще можуть мотивувати нечуючих учнів, ніж вчителі загальної освіти. Це свідчить про те, що співпраця між вчителями загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих закладів необхідна, особливо на початкових етапах, поки вчителі загальноосвітніх закладів не отримають достатньо необхідних знань та навичок.

Крім того науковці звертають увагу на важливість підвищення обізнаності викладачів та чуючих учнів про глухоту та жестову мову. Зокрема К. N. Alasim наголошує на тому, що необхідно надати інформацію про комунікацію з дітьми з порушенням слуху, слухові апарати та кохлеарну імплантацію, а також про те, як вчителі можуть підтримувати їх на заняттях. Після такого інформування помітні позитивні зрушення, деякі викладачі намагаються допомогти чуючим дітям зрозуміти, як краще спілкуватися з нечуючими і слабочуючими студентами.

Висновки. Інклюзивна освіта для нечуючих учнів часто на практиці не є дійсно інклюзивною і не відповідає їх освітнім потребам.

Інструментами для створення дійсно інклюзивного середовища в інклюзивних закладах є застосування бімодально-білінгвістичного методу навчання; використання допоміжних технічних засобів таких як система голосового друку в режимі реального часу, яка продукує субтитри у класі, послуги перетворення тексту в мову у класі, девайси з note-taking (пристрої, які ведуть записи та конспекти, за допомогою технології перетворення слів в текст), розумні дошки (smartboard) та інші; а також служби підтримки для нечуючих учнів.

Щодо бар'єрів, які існують в інклюзивній освіті, то варто зазначити про мовні та комунікаційні бар'єри якщо двомовно-бімодальна модель не використовується в навчальному процесі та шкільному середовищі. Супутньою є проблема соціальної інтеграції учнів з порушенням слуху якщо відсутня взаємодія та комунікація в класі.

Дослідження проблем інклюзивної освіти для слабочуючих учнів свідчить про неврахування потреб слабочуючих учнів, існування негативного ставлення вчителів до учнів. Деякі вчителі можуть не мати достатніх знань про втрату слуху і особливості сприйняття нечуючих і слабочуючих учнів та ефективним способом комунікації з ними.

У той час як закордоном навчання з перекладом жестовою мовою є важливою умовою навчання нечуючих учнів в інклюзивних класах, в Україні це існує тільки в спеціальних навчальних закладах. За 2017/2018 навчальному році нечуючих дітей в інклюзивних класах було лише 18, а в спеціальних класах — 2, що свідчить про гостру необхідність розвитку інклюзивної освіти для нечуючих дітей. Для того, що б це стало можливим необхідно збільшити кількість таких спеціалістів як перекладачі жестової мови, вчителі та асистенти вчителя, які вільно володіють жестовою мовою.

Враховуючи вищезазначене, можна рекомендувати подальші дослідження кращих практик у створенні інклюзивного середовища для дітей з порушеннями слуху, тому числі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел:

1. Alasim K. N. (2018). Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), p. 493–506.
2. Alasim K. N. & Paul P. (2018). Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. *Human Research in Rehabilitation The International Journal for interdisciplinary studies* 2018, Vol. 8 (2) p. 4–19.
3. Batten G., Oakes P.M. and Alexander, T. (2014). Factors Associated with Social Interactions between Eaf Children and Their Hearing Peers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 19, Issue 3, 1 July 2014, p. 285–302
4. Bell D., Swart E. (2018). Learning Experiences of Students Who Are Hard of Hearing in Higher Education. *Social Inclusion* 2018, Volume 6, Issue 4, Pages 137–148.
5. Bustos Rubilar M, Fuentes-López E & Castro Abarca P. (2018) Therapeutic approaches for deaf children at intervention centers in Chile's metropolitan region: access to health and education. *Rev. CEFAC*. 2018, vol.20, n.3, p.313–323.

6. Hohenstein C., Zavgorodnia L., Näf Manuela, Rodríguez V. S. Bouillon P. & Strasly I. (2018) — Status quo of inclusive access to higher education: a focus on deaf and hearing-impaired individuals in german-speaking Switzerland. Second Barrier-Free Communication Conference 2018, Geneva, 9–10 November 2018
7. Howgego. C, Miles S & Myers J (2014). Inclusive Learning. Children with disabilities and difficulties in learning. Topic Guide. The Health & Education Advice & Resource Team (HEART), which is funded by the British Government's Department for International Development (DFID).
8. Hyde M., Nikolarazi M., Powell, D. & Stinson, M. (2016) Considering Critical Factors Towards the Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Higher Education. In M. Marschark, V. Lampropoulou and E. K. Skordilis (Ed.), Diversity in Deaf Education: in press. London: Oxford University Press. p.441–472.
9. Iglesias A., Jiménez J., Revuelta P. & Moreno L. (2016) Avoiding communication barriers in the classroom: the APEINTA project, *Interactive Learning Environments*, 24:4, p. 829–843
10. Luft P. (2016). What Is Different About Deaf Education? The Effects of Child and Family Factors on Educational Services. *The Journal of Special Education*, v51 n1 May 2017. p. 27–37.
11. Murray, J. J. & De Meulder, M. & le Maire, D. (2018). An Education in Sign Language as a Human Right?: The Sensory Exception in the Legislative History and Ongoing Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Quarterly* 40(1), 37–60.
12. Smith E. (2016) Classroom techniques for teaching EFL to deaf and hard of hearing students in Japanese universities. *Kyoto Sangyo University 京都産業大学論集. 人文科学系列*, p. 283–293
13. Teklemariam, A. (2016). Quality of Interpretation Services and Its Implications in Creating Inclusive Classrooms for Deaf Preparatory School Students. *Eastern Africa Social Science Research Review* 32(2), p. 103–122.
14. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development/ General Assembly/ A/RES/70/1, 21 October 2015, p.1–35.
15. World Federation of the Deaf. Position Paper on Inclusive Education 10 May 2018 Retrieved from: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>
16. Жук В.В. (2015). Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасний стан та перспективи розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (10). с. 61–66.
17. Жук В.В. (2017). Особливості формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (12). с. 40–48
18. Заставна О. М. (2016). Стан підготовленості до навчання у загальноосвітній школі як критерій ефективності реабілітаційної програми дітей після кохлеарної імплантації // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. — Вип. 3К 1 (70). с. 380–384.
19. Литовченко, С.В., Жук, В.В., Федоренко, О.Ф., Таранченко, О.М. (2018). Дитина з порушенням слуху «Інклюзивне навчання», «Ранок», ВГ «Кенгуру», м. Харків, Україна — 56 с.
20. Луценко І. В. (2015) Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі / І. Луценко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015, № 2. с. 35–44.
21. Стрілець А.В. (2017). Використання різних засобів комунікації в роботі з дітьми з порушеннями слуху. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*, № 11, 2017. с. 121–125.
22. Таранченко О. М. (2015). Пріоритетні напрями розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні / О. М. Таранченко // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015, вип. 10. с. 177–183.
23. Федоренко О. Ф. (2015). Особливості навчання школярів зі зниженим слухом в контексті поширення інклюзивної парадигми / О. Ф. Федоренко // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. с. 183–189.
24. Цілі Сталого Розвитку: Україна/ національна доповідь 2017/ Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017.