



Юридична адреса - Гельсінкі, Фінляндія

ВСЕСВІТНЯ ФЕДЕРАЦІЯ ГЛУХИХ

Міжнародна неурядова організація, що підтримує офіційні зв'язки з ECOSOC, UNESCO, ILO, WHO and the Council of Europe. ВФГ була заснована в Римі в 1951 році.

Поштова скринька 65, 00401 Гельсінкі, Фінляндія

www.wfdeaf.org

ПОЗИЦІЙНИЙ ДОКУМЕНТ ВФГ ЩОДО МОВНИХ ПРАВ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

1. КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ

- Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (КПІ ООН) визнає, що жестові мови мають такий самий статус, як і розмовні мови, і їх слід поважати та підтримувати.
- Глухі діти мають право повною мірою розвивати свою культурну та мовну ідентичність (стаття 30 Конвенції ООН про права дитини).
- Глухі діти історично стикаються з багатьма бар'єрами на шляху до якісної освіти, включаючи відмову в отриманні якісної освіти жестовою мовою, що призводить до порушення їхніх прав.
- Якісна освіта національною жестовою мовою (мовами) та національною писемною мовою (мовами) є одним з ключових факторів для реалізації освітніх і більш широких прав людини глухих дітей та дорослих глухих, які здобувають початкову освіту.
- Дослідження показують, що глухі діти, які отримують якісну багатомовну освіту (тобто жестовою мовою та письмовою/розмовною мовою), мають більше шансів досягти успіху в навчанні та стати активними громадянами та повноправними членами суспільства.
- Раннє знайомство з жестовою мовою та багатомовністю в поєднанні з сильною сімейною підтримкою жестовою мовою найкраще готує глухих дітей до їхньої майбутньої ефективної участі в суспільстві.
- Дослідження показують, що використання жестової мови не перешкоджає розвитку мовлення або вивченню розмовної мови.
- Фахівці рекомендують негайно навчати всіх глухих дітей жестовій мові, щоб максимізувати розвиток мозку, когнітивні процеси й довгострокові соціальні та академічні результати.
- Глухі діти повинні мати повний доступ до освіти рідною жестовою мовою (мовами), незалежно від того, якими технологічними пристроями вони можуть користуватися.
- Уряди повинні впроваджувати програми з підтримки навчання жестової мови членів сімей та опікунів глухих дітей у співпраці з спільнотами глухих та глухими викладачами жестової мови.
- Освітнє середовище має допомагати глухим дітям здійснювати своє право на повноцінний розвиток їхньої культурної та мовної ідентичності відповідно до статті 30 КПІ, що має важливе значення для розвитку особистості, самооцінки та життєстійкості глухих дітей.
- Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю застосовує позитивний і проактивний підхід до заохочення та просування жестової мови в освіті глухих дітей, а тлумачення статті 24 має сприяти вибору освіти, яка дозволяє глухим дітям розвиватись і досягати академічних успіхів.
- Національні (та/або корінні) жестові мови мають бути визнані рівними з національними розмовними мовами на всіх освітніх рівнях.
- Найкращим освітнім середовищем для глухих дітей є багатомовне середовище, яке підтримує та поважає їхню культурну та мовну ідентичність, поважає різноманітність їхнього досвіду та вибору, а також максимізує їхні мовні, академічні, соціальні та, в довгостроковій перспективі, економічні результати.

2. ВСТУП

[Всесвітня федерація глухих](#) (ВФГ) - це міжнародна неурядова організація, яка просуває права глухих людей у всьому світі. Важливою частиною її роботи є просування прав на освіту рідною жестовою мовою (мовами) глухих людей, в тому числі сліпоглухих і глухих людей з ускладненою інвалідністю. Потреба в оволодінні природною жестовою мовою має вирішальне значення для всіх глухих людей.

[Конвенція ООН про права людей з інвалідністю](#) (КПІ ООН) зобов'язує уряди визнавати важливість жестових мов і сприяти їх використанню.¹ КПІ ООН також надає право глухим людям, нарівні з іншими, на визнання і підтримку їхньої культурної та мовної ідентичності, включаючи жестові мови і культуру глухих. Можливість розвивати свою культурну та мовну ідентичність, в тому числі в освітніх установах, є ключовим правом глухих дітей.

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю також вимагає від урядів визнати право на освіту без дискримінації та на основі рівних можливостей всіх людей з інвалідністю, в тому числі глухих. Вона визнає необхідність забезпечення освіти впродовж усього життя, яка включає глухих людей і яка сприяє:

- a) всебічному розвитку людського потенціалу, почуття гідності та самоцінності, а також зміцнення поваги до прав людини, основоположних свобод і людського розмаїття;
- b) розвитку у глухих людей своєї особистості, талантів і творчих здібностей, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у повному обсязі;
- c) наданню можливості глухим людям ефективно брати участь у вільному суспільстві.²

Однак є чимало фактів, що в усьому світі глухі діти стикаються з багатьма бар'єрами на шляху до освіти.³ Навіть якщо школи існують, багато сімей у країнах, що розвиваються, не можуть дозволити собі відправити глуху дитину до школи, відсутні школи, які приймають глухих дітей, та/або батьки не мають засобів пересування, щоб відвезти дитину до школи.

Навіть коли глухі діти мають доступ до освіти, різні бар'єри, включаючи відсутність природної мови, призводять до того, що рівень їхньої освіти часто є низьким, а неграмотність - поширеним явищем. Ситуація часто загострюється, коли навчання не здійснюється жестовою мовою. Ця неприязнь до жестової мови в освіті має сумну історію, адже в багатьох країнах світу жестові мови були історично заборонені. У деяких випадках жестову мову продовжують фактично забороняти (тобто категорично не рекомендувати і зневажати) в деяких країнах, навіть сьогодні, і ця заборона не має під собою жодного підґрунтя і фактично суперечить дослідженням.

Інші перешкоди для ефективної освіти глухих дітей включають нестачу підготовлених вчителів (у тому числі глухих вчителів як зразків для наслідування), нестачу вчителів, які вільно володіють жестовою мовою, а також нестачу навчального середовища і педагогіки, які сприяють ефективному навчанню глухих учнів. Двомовна або багатомовна освіта сама по собі не гарантує освітніх результатів - це повинна бути якісна освіта. Ще одним бар'єром, оскільки більшість глухих дітей народжуються у чуучих батьків, які не володіють жестовою мовою, є відсутність комплексної політики та програмної підтримки вивчення жестової мови сім'ями з глухими дітьми. Школи, в яких більшість учнів чуять, можуть створювати бар'єри для глухих учнів, оскільки в них відсутнє сприятливе та інклюзивне середовище для глухих учнів, яке необхідне їм для успішного навчання та набуття сильного почуття мовної та культурної ідентичності.

¹ United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) [Art 21\(e\)](#).

² UN CRPD [Art 24](#)

³ See, e.g. World Federation of the Deaf [Submission for the OHCHR study on the right to education of persons with disabilities](#) (18 September 2013); [WFD & EUD Submission to the Day of General Discussion on the right to education for persons with disabilities](#) (20 March 2015)

Якісна освіта національною (та/або корінною) жестовою мовою (мовами) та національною письмовою мовою (мовами) є одним з ключових факторів для реалізації освітніх та більш широких прав людини глухих дітей та дорослих учнів. Іншими сприятливими факторами є визнання та популяризація жестової мови,⁴ професійний переклад жестовою мовою,⁵ , які сприяють доступності в усіх сферах соціального, економічного, культурного, громадського та політичного життя - все це взаємопов'язано і вимагає якісної освіти жестовою мовою.

Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних і мовних меншин, стаття 4 (3) вимагає, щоб держави вживали належних заходів для того, щоб де це можливо, особи, які належать до меншин, мали належні можливості для вивчення своєї рідної мови або для навчання рідною мовою. Для глухих людей, які є мовною меншиною, це жестова мова.

Відсутність освіти з вивчення жестової мови має негативний соціальний, академічний та психологічний вплив на здатність глухих дітей незалежно жити та отримувати таку ж роботу чи соціальні привілеї, якими користуються багато їхніх однолітків, що чуять.

ВФГ підтверджує необхідність для глухих дітей мати повний доступ до якісної освіти рідною жестовою мовою (мовами), незалежно від будь-яких технологічних пристроїв, які вони можуть використовувати. Це відповідає найкращим практикам і результатам досліджень у галузі вивчення мови та мовного розвитку, які показують, що для глухих дітей дуже важливо мати доступ до візуальної мови, щоб повністю розкрити свій людський потенціал. Політичні та програмні рішення завжди повинні бути підкріплені фактами, в тому числі надійними дослідженнями. Щоб допомогти урядам та іншим зацікавленим сторонам у прийнятті рішень, заснованих на наукових даних, ВФГ наводить нижче результати досліджень щодо засвоєння мови глухими дітьми та результати досліджень щодо багатомовної/двомовної освіти.

Результати цих досліджень в переважній більшості підтверджують необхідність для глухих дітей мати доступ до рідної жестової мови в процесі їхнього освітнього розвитку. ВФГ визнає глухих людей багатомовними людьми, яким повинні бути надані такі ж можливості для вивчення декількох мов, як і їхнім чуючим одноліткам. Результати досліджень мовних прав і вивчення жестової мови не залежать від технологій, а тому ці дослідження мають універсальне значення і можуть бути застосовані в освіті для глухих у всьому світі. Нижче ми наводимо основні висновки з дослідницької літератури про засвоєння мови глухими дітьми, про багатомовність та багатомовну освіту.

3. ДОСЛІДЖЕННЯ З ВИВЧЕННЯ МОВИ

ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ ДЛЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

Всі діти потребують міцної основи рідної мови для загального когнітивного та психосоціального здоров'я. **Жестова мова - єдина мова для глухих дітей, яка може бути доступною без бар'єрів і може використовуватися без додаткової допомоги чи підтримки.** Затримка в доступі до мови може мати глибоко негативний вплив на мовний розвиток дитини (Mayberry 1993, Boudreault 1999). Глухі діти піддаються більшому ризику затримки в оволодінні мовою через пізнє виявлення глухоти або втрати слуху (Apuzzo & Yoshinaga-Itano 1995, Moeller 2000, Yoshinaga-Itano та ін. 1998, Calderon & Naidu 2000, Snyder & Yoshinaga-Itano 1998, Calderon 2000, Yoshinaga-Itano 2003), а також через відсутність всебічної підтримки для складання програм з вивчення з жестової мови на етапі раннього втручання (Snoddon, 2008). Дослідження, що порівнюють глухих дітей, які з раннього віку спілкувалися жестовою мовою, з тими, хто виховувався лише в середовищі розмовної мови, і з тими, хто почав спілкуватися жестовою мовою пізніше, показують, що відтермінування віку вивчення жестової мови негативно впливає на рівень володіння цією мовою (Mayberry & Fischer 1989, Newport 1990, Mayberry & Eichen 1991). Крім ускладнених навичок жестової мови, ті, хто пізно почав вивчати жестову мову, також менш досвідчені у вивченні розмовної мови, ніж ті, хто рано почав вивчати жестову мову. (Мейберрі та Лок 2003, Мейберрі 2007).

⁴ UN CRPD [Art 21\(e\)](#)

⁵ UN CRPD [Article 9](#)

Таким чином, дослідження показують, що раннє засвоєння жестової мови є важливим для загального мовного розвитку і забезпечує підтримку компетентності глухих дітей в усній і письмовій мові.

Важливість доступу до жестової мови виходить далеко за межі розвитку мовних навичок глухої дитини. Всі діти потребують міцної основи рідної мови для загального когнітивного розвитку та психосоціального здоров'я. Дослідження показують, що міцний фундамент на доступній мові повинен бути закладений в ранні роки життя дитини, в ідеалі до трьох років, але обов'язково до п'яти років. Вплив відсутності такої основи на мозок описали Хамфріс та інші (2014), і він включає проблеми з організацією вербальної пам'яті (Rönnberg 2003), оволодінням лічбою та грамотністю (MacSweeney 1998), а також когнітивними процесами вищого порядку, такими як виконавча функція та теорія мислення (Courtin 2000, 2010, Courtin & Melot 2005, Morgan & Kegl 2006, Schick et al. 2007, Courtin et al. 2008, Figueras et al. 2008, Marschark & Hauser 2008, Rimmel & Peters 2009; Humphries et al. 2014). **З огляду на ці докази, нещодавно група фахівців дійшла висновку, що всіх глухих дітей слід негайно навчати жестовій мові** (Napoli et al. 2015).

Жестова мова дозволяє глухим дітям розвивати мову на рівних умовах зі своїми однолітками, які чуять. Дослідження останніх десятиліть показують, що повний і тривалий вплив жестової мови (незалежно від того, глуха дитина чи чуюча) призводить до мовного і когнітивного розвитку, який відбувається за тими ж закономірностями і дає ті ж результати розвитку, що і вплив розмовної мови на дитину, яка чує (Courtin 2000, Mayberry та ін. 2011, Woolfe та ін. 2002). У випадку з глухою дитиною вирішальне значення має раннє втручання, яке вимагає від батьків і вихователів глухих дітей брати активну участь у спілкуванні жестовою мовою. Глухі діти потребують надійного доступу до високоякісних комунікативних партнерів, щоб брати участь у змістовних заняттях жестовою мовою. Дослідження показують, що батьки, які вивчають жестову мову одночасно з глухою дитиною, можуть розвинути комунікативну компетентність жестової мови (Oyserman & de Geus 2015) і що постійний вплив жестової мови в ранньому віці є корисним (Singleton & Newport 2004).

ВФГ наполегливо рекомендує урядам впроваджувати програми підтримки викладання жестової мови членам сімей та опікунам глухих дітей у співпраці з спільнотами глухих та глухими сурдопедагогами. Ця підтримка не повинна бути економічним тягарем для батьків. Вона може включати оплачуване звільнення від роботи, щоб дати можливість батькам та опікунам відвідувати заняття з жестової мови, які повинні надаватися безкоштовно для сімей. Така підтримка відповідає Конвенції ООН про права дитини та рекомендаціям Комітету ООН з прав дитини про те, що держави-учасниці повинні надавати належну допомогу і підтримку батькам [і законним опікунам] у виконанні їхніх обов'язків по вихованню дітей, в тому числі забезпечувати їм можливість вивчати жестову мову, щоб сприяти спілкуванню в сім'ї з глухою дитиною.⁶

ПЕРЕВАГИ БАГАТОМОВНОСТІ

Хоча деякі батьки можуть хвилюватися, що знайомство маленької дитини з кількома мовами може спричинити плутанину та лінгвістичні й когнітивні затримки, це лише хибна думка. **Дослідження показують, що вільне володіння першою мовою сприяє, а не перешкоджає оволодінню другою мовою** (Scheele et al. 2010). Для дітей, які вивчають жестову мову і розмовну мову, використання жестової мови не має негативного впливу на схильність дитини до вивчення мови (Swanwick 2001). **Це міф, що використання жестової мови перешкоджає засвоєнню розмовної мови.** Нещодавні дослідження, проведені в США (Davidson et al. 2014), Нідерландах (Giezen 2011, Giezen et al. 2014), Ірані (Hassanzadeh 2012), Бразилії (Quadros et al. 2012), Італії (Rinaldi & Caselli 2009, 2014) та Бельгії (Mouvet 2013), показують, що глухі діти з кохлеарними імплантами успішно демонструють розвиток розмовної мови під час спілкування жестовою мовою.

⁶ Committee on the Rights of the Child (2006), [General Comment N° 9: The Rights of Children with Disabilities](#), para 41.

Хімінес та ін. (2009) у порівняльному дослідженні мовленнєвого розвитку глухих дітей з одностороннім кохлеарним імплантатом виявили, що двомовні діти мають краще вербальне вираження, ніж діти, які не знають жестової мови. У лонгітюдному дослідженні Preisler, Tvingstedt і Ahlstrom (2002) також було виявлено, що глухі діти з найкращими навичками розмовної мови також мали найкращі навички жестової мови. Крім того, використання жестової мови позитивно впливає на комунікативний розвиток дитини, що також позитивно впливає на якість взаємодії з батьками та однолітками (Hyde 2007).

Це свідчить про те, що спілкування жестовою мовою під **час вивчення розмовної мови не перешкоджає розвитку розмовної мови.** На жаль, багато сімей глухих дітей не отримують цієї інформації, і, як наслідок, глухі діти потрапляють в освітні заклади, які ставлять їх під загрозу мовної депривації. Мовленнєві результати, незалежно від кількості практики або технологій, не є надійним мірилом успіху для всіх глухих людей у всьому світі, особливо для тих, хто не може дозволити собі логопедичні послуги або технологічні ресурси, а ототожнення мовлення з інтелектом перешкоджає соціально-емоційному та академічному розвитку дитини. Мова, незалежно від того, усна вона чи жестова, є предиктором успіху в читанні (Мейберрі та ін., 2010). Обидві модальності сприяють когнітивному розвитку, однак, враховуючи природу біологічної схильності до візуального навчання (Hauser та ін., 2010), жестова мова є найбільш доступним засобом для соціально-емоційного благополуччя глухого дитини і забезпечує міцний фундамент експресивних і рецептивних навичок, які підтримують основи розмовної мови, що варіюється в залежності від вхідних даних.

Дослідження дітей у Квебеку, Канада, які вивчали квебекську жестову мову (LSQ) та французьку мову, показало, що вони досягли своїх ранніх мовних етапів одночасно з одномовними дітьми та дітьми, які вивчали англійську та французьку мови. Вміння спілкуватися двома мовами не лише не викликає плутанини, але й допомагає глухим дітям краще спілкуватися обома мовами, оскільки здатність дитини вивчати нові слова і розвивати граматичну обізнаність тісно пов'язана з розміром її лексикону або кількістю слів, які вона вже знає (Lederberg & Spencer 2009, Sebastián-Gallés & Bosch 2009, Lee 2011). **Вивчення жестової мови покращує здатність глухих дітей вивчати оточуючу усну та письмову мову.**

Використання глухими дітьми жестової мови має когнітивні переваги. Завдяки когнітивному управлінню двома мовами двомовні діти отримують лінгвістичні переваги, такі як більш раннє метамовне усвідомлення, ніж одномовні (Galambos & Goldin-Meadow 1990, Bialystock 1988) і краще фонологічне усвідомлення, що безпосередньо сприяє розвитку читання (Schwartz et al. 2008). Вони також відчувають нелінгвістичні переваги, такі як підвищена увага і гальмівний контроль (Bialystock & Feng 2009), краще вирішення конфліктів (Costa et al. 2008), краща продуктивність робочої пам'яті (Engle 2002) і покращене просторове пізнання, особливо в завданнях на обертання в голові (Ettmorey 2002). **Для глухих дітей володіння жестовою мовою та усною/письмовою мовою взаємно заохочує розвиток обох мов і призводить до академічних досягнень обома мовами** (Hoffmeister 2000, 2005). З огляду на це, заохочення білінгвізму має найбільший сенс для глухих дітей. Двомовність надає глухій дитині повний доступ до візуальної мови, максимальний доступ до людей, у яких вона може вчитися і взаємодіяти з ними, а також гнучкість у виборі способу спілкування в різних контекстах.

Повний доступ до жестової мови може мати позитивний вплив на психічне здоров'я та розвиток глухого дитини. У дослідженні Dammeyer (2010) було вивчено психосоціальний розвиток глухих дітей. Він виявив, що хоча психосоціальні труднощі у дітей з втратою слуху в 3,7 раза більші, ніж у порівняльній групі дітей, якічують, за наявності хороших мовних навичок, як усних, так і письмових, ці психосоціальні труднощі не були очевидними.

БАГАТОМОВНА ОСВІТА

Освіта для глухої дитини повинна дозволяти їй повністю розуміти мову і висловлювати свої думки. Не можна очікувати, що будь-яка альтернатива сприятиме навчанню. Дослідження показують, що навчання найкраще відбувається в двомовному середовищі, в ідеалі, коли всі обговорення і читання письмових текстів відбуваються жестовою мовою (Grosjean 2010, Hoffmeister 1990, Snoddon 2014). Двомовне середовище розвиває соціальні та освітні навички як жестової, так і розмовної мови. Глуха дитина, яка володіє жестовою мовою, може відповідати на відкриті запитання, може використовувати мову для організації подій і передачі емоцій, і таким чином готується до навчальної діяльності.

Фундаментальним аспектом багатомовної освіти є ранній доступ до повноцінної, природної жестової мови і часте спілкування нею, що розпочинає процес засвоєння рідної мови і створює можливість багатомовності

(Grosjean 2008, Johnson et al. 1989). Численні дослідження показали, що глуха дитина, яка добре володіє рідною мовою, має академічну перевагу; глуха дитина, яка добре володіє жестовою мовою, має кращі академічні показники, ніж глуха дитина, яка не володіє нею, незалежно від усіх інших факторів, і більшість пояснює це тим, що глуха дитина, яка володіє жестовою мовою, не перебуває в лінгвістично несприятливому становищі (Freeel та ін. 2011). Цей висновок був відтворений на численних комбінаціях жестової та розмовної мови, включаючи американську жестову мову та англійську (Padden & Ramsey 2000, Strong & Prinz 2000, Hermans та ін. 2008, Chamberlain & Mayberry 2008, Mayberry та ін. 2011, Clark та ін. 2014), британську жестову мову та англійську (Cormier та ін. 2012), квебекську жестову мову та французьку (Dubuisson et al. 2008), німецьку жестову мову та німецьку (Mann 2007), чилійську жестову мову та іспанську (Alvarado та ін. 2008), австралійську жестову мову та англійську (Trezek та ін. 2010), ізраїльську жестову мову та іврит (Miller 2013), амхарську жестову мову та письмову амхарську і англійську (Ludago 2014), а також гонконгську жестову мову та усну кантонську і письмову китайську (Tang та ін. 2014).

Найкраща підготовка до академічного успіху - це хороші навички рідної мови.

Серед дітей, які чують, академічні успіхи варіюються; значна частина їхнього навчання відбувається під час випадкового навчання, підслуховування розмов носіїв мови та знайомства з мовними моделями через часте спільне читання (коли дорослий і дитина читають книжку разом). Остання діяльність тісно пов'язана з подальшим академічним успіхом, але не завдяки навчанню абетки чи будь-якій іншій педагогічній діяльності, а завдяки широкій мовній взаємодії під час спільного читання книжок, особливо взаємодії, яка є приємною як для дорослого, так і для дитини, і використовує відкриті запитання (Erting 2001). Таким чином, дитина розуміє характеристики, обстановку і сюжет - ключі до розуміння тексту будь-якого типу (Anderson та ін. 1985, Grabe & Stoller 2013). Глухі діти, які бачать рольові моделі жестової мови, отримують такі ж можливості для випадкового навчання та вивчення складних синтаксичних структур і концептуальних уявлень у жестовому дискурсі. Мовне моделювання та ігрова діяльність на основі мови підтримують перехід дитини від розмовного до академічного володіння жестовою мовою. За допомогою жестової мови розвивається фонологічний слух, що сприяє покращенню навичок грамотності (Corina et al. 2014, McQuarrie & Abbott 2013). Читаючи англійські слова, глухі білінгви, які володіють жестовою та англійською мовами, подумки звертаються до жестової мови (Morford та ін. 2011). Крім того, якщо глуха дитина, яка читає жестама, бере участь у відповідній спільній читацькій діяльності (наприклад, двомовно-бімодальні електронні книги та спільне читання жестовою мовою) або читає розповіді жестовою мовою, вона добре розуміє характер персонажів та сюжет і так само добре підготовлена до розуміння тексту, як і чуюча дитина, яка брала участь у спільному читанні (Bahan 2006, Rathmann та ін. 2007, Sutton-Spence 2010, Napoli та ін. 2015).

4. ТЛУМАЧЕННЯ СТАТТІ 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю на підтримку двомовної освіти

Дослідження, представлені в цьому Аналітичному документі, чітко показують, що глухі діти повинні навчатися в середовищі, яке забезпечує повний доступ до жестової мови серед вчителів та однолітків. Це підтверджується статтею 24 (освіта) Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю (ООН КПІ), яка була розроблена для того, щоб сформулювати шляхи подолання бар'єрів на шляху до освіти і працювати над досягненням повної реалізації права на освіту для всіх дітей з інвалідністю в глобальному масштабі. Метою статті 24 є покращення участі всіх дітей (і дорослих) з інвалідністю (в тому числі глухих) в освіті, яка відповідає їхнім потребам у доступі до неї.

Зокрема, цього вимагає стаття 24:

- Держави-учасниці повинні забезпечити систему інклюзивної освіти на всіх рівнях (стаття 24(1));
- Держави-учасниці повинні сприяти вивченню жестової мови та розвитку мовної самобутності спільноти глухих (стаття 24(3)(b));
- Держави-учасниці повинні забезпечити, щоб освіта, *особливо глухих дітей*, надавалася найбільш прийнятними для даної особи мовами, способами та засобами спілкування, а також в умовах, які максимально сприяють академічному та соціальному розвитку (стаття 24(3)(c));
- Держави-учасниці повинні вживати належних заходів для працевлаштування вчителів, у тому числі вчителів з інвалідністю [тобто глухих вчителів], які володіють жестовою мовою ... і для підготовки фахівців і персоналу, які працюють на всіх рівнях освіти. Ця підготовка повинна включати "альтернативні способи, засоби та формати" спілкування, а також освітні методики та матеріали для підтримки глухих дітей (ст. 24(4)).

Багато плутанини виникло навколо визначення "інклюзивної" освіти у статті 24. Дехто стверджує, що воно означає, що всі діти, включаючи глухих, повинні навчатися в "звичайних" освітніх закладах, а школи для глухих є "сегрегованими", за визначенням "поганими" і повинні бути закриті. Це не підтверджується історією розробки КПІ ООН, яка чітко показує, що уряди та інші зацікавлені сторони розуміли необхідність для глухих дітей (а також для сліпоглухих і сліпих дітей) навчатися разом з такими ж, як і вони самі, з гідністю і за власним вибором, щоб набути критично важливих навичок навчання, які сприятимуть їхній соціальній, культурній, економічній, громадянській і політичній участі впродовж усього життя. Зацікавлені сторони в процесі розробки КПІ ООН (включаючи організації громадянського суспільства, що представляють глухих людей) визнали необхідність того, щоб глухі діти мали можливість навчатися разом з однолітками і в середовищі з використанням жестової мови. Таким чином, статті 24(3) і 24(4) підкреслюють унікальні потреби цих груп дітей. Стаття 24 чітко вказує, що жодна загальноосвітня школа не може відмовити глухій дитині у відвідуванні, якщо це її вибір. Однак статтю 24 не слід тлумачити як таку, що *зобов'язує* загальноосвітні школи бути єдиною формою навчання для всіх глухих дітей.

Важливо також зазначити, що при тлумаченні статті 24 її не можна розглядати ізольовано. Цю статтю також слід розглядати у поєднанні з більш широкими принципами та статтями Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, які вимагають від держав-учасниць

- визнати еквівалентність жестової мови розмовній мові (стаття 2, визначення поняття "мова");
- поважати та просувати жестові мови (стаття 21(e));
- визнавати і підтримувати культурну і мовну ідентичність глухих, включаючи жестову мову і культуру глухих (стаття 30(4));
- визнавати важливість для глухих людей їх особистої самостійності і незалежності, зокрема свободи робити власний вибір (Преамбула (n));
- визнати, що глухі люди повинні мати можливість брати активну участь у процесах прийняття рішень щодо стратегій і програм, у тому числі тих, що безпосередньо їх стосуються (Преамбула (o));
- поважати здібності глухих дітей, що розвиваються, і поважати право на збереження їхньої ідентичності (стаття 3(h));
- ~~консультуватися з організаціями, що представляють глухих, з питань, що їх стосуються (стаття 4(3)).~~

Таким чином, будь-яке тлумачення статті 24, яке *заперечує*, що школи є місцем, де глухі діти користуються всіма вищезазначеними правами, не може бути підтримане. Будь-яке тлумачення повинно залишати місце для прийняття обґрунтованих рішень про те, що найкраще допоможе глухим дітям реалізувати свій академічний потенціал, гідність, ідентичність і процвітати як особистості. Центральне місце в цьому займає вибір, в тому числі вибір навчатися в школах, де викладання ведеться повністю жестовою мовою.

5. ВИСНОВОК

Вкрай важливо, щоб рішення про вибір освіти для глухих дітей ґрунтувалося на фактах і достовірних дослідженнях. Академічний і соціальний розвиток глухих дітей та їхня майбутня ефективна участь у суспільстві залежить від вибору, який ми робимо сьогодні. Ми розповіли про дослідження, присвячені вивченню багатомовності глухих дітей, а також про те, як КПІ ООН застосовує позитивний і проактивний підхід до заохочення і просування жестових мов в освіті глухих дітей, спираючись на навички, досвід і знання глухих людей.

ВФГ рішуче виступає за якісні багатомовні підходи в поєднанні з державними заходами з підтримки сімей у вивченні жестової мови для підтримки своїх дітей. Існує багато моделей освіти для глухих, які можуть бути ефективними: школи для глухих дітей з глухими вчителями, які володіють жестовою мовою, великі ресурсні бази в загальноосвітніх школах для створення великої групи однолітків-жестомовників, раннє навчання з інтенсивним використанням жестової мови або дитячі садки, програми спільного навчання, де половина класу - глухі, а половина - ті, хто чує. Національні асоціації глухих людей у всьому світі є ресурсом, на який уряди можуть спиратися, щоб допомогти в реформуванні освіти для глухих у кожній країні. У багатьох країнах світу глухі люди займаються освітою глухих і викладанням жестової мови. Їхній досвід є цінним для політиків та освітян. Які б моделі багатомовності не розвивалися, дуже важливо, щоб досвід глухих людей інформував їх, і щоб були відкриті доступні шляхи, щоб глухі люди були активними учасниками в освіті глухих дітей. Глухі люди повинні мати можливість стати кваліфікованими вчителями, працівниками дитячих садків і шкільними адміністраторами, а також навчати сім'ї глухих дітей жестовій мові.

Дослідження, про які йдеться в цьому звіті, показують, що глухі діти, які отримують багатомовну освіту у високоякісній системі освіти, мають більше шансів досягти успіху в навчанні та стати активними громадянами і повноправними членами суспільства. Глухим людям не можна відмовляти у виборі системи освіти, яка підтримує і поважає їхню культурну і мовну ідентичність, поважає різноманітність їхнього досвіду і вибору, і яка максимізує їхні лінгвістичні, академічні, соціальні і, в довгостроковій перспективі, економічні результати. **Раннє знайомство з жестовою мовою і багатомовністю в поєднанні з сильною сімейною підтримкою жестовою мовою найкраще готує глухих дітей до їхньої майбутньої ефективної участі в суспільстві.** Це рівність і недискримінація у виборі освіти, що дозволяє забезпечити повну інклюзію глухих учнів з їхніми потребами, правами та вподобаннями.

ПОДЯКИ

Авторами цієї аналітичної записки є д-р Джозеф Дж. Мюррей (доцент кафедри жестової мови та досліджень глухих в Галлодетському університеті і віце-президент ВФГ), пан Кай Краус (аспірант кафедри жестової мови та досліджень глухих, Галлодетський університет), пані Олена Даун (спеціалістка з прав людини, ВФГ), д-р Роберт Адам (директор з безперервного професійного розвитку Центру пізнання та дослідження глухоти, Лондонський університет), д-рка Крістін Сноддон (доцентка кафедри прикладної лінгвістики та дискурсології, Карлтонський університет, Канада) та д-рка Донна Джо Наполі (професорка лінгвістики, Свортморський коледж).

ВФГ дякує д-ру Роберту Адаму, координатору групи експертів ВФГ з питань жестової мови та досліджень щодо глухих, та д-рці Крістін Сноддон, координатору групи експертів ВФГ з питань освіти для глухих, а також членам їхніх відповідних груп експертів за їхні детальні коментарі до цього Позиційного документа.

Дослідження, на яке посилається ця аналітична записка, ґрунтується на роботі Центру візуальної мови та візуального навчання (VL2) при Галлодетському університеті. VL2 випускає серію дослідницьких бюлетенів англійською та китайською мовами, які можуть бути цікавими. Вони доступні за цим посиланням: <http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/>

ЛІТЕРАТУРА

- Alvarado J.M, Puente A, Herrera V. (2008) Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 152(5): 467-79.
- Anderson R, Hiebert E, Scott J, Wilkinson I. (1985) *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading*, U. S. Department of Education. Champaign-Urbana, IL: Center for the Study of Reading-
- Apuzzo M, Yoshinaga-Itano C. (1995) Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16(2): 124–139.
- Bahan B. (2006) Face-to-face tradition in the American Deaf community: Dynamics of the teller, the tale, and the audience. in Bauman H-L, Nelson J.L, Rose H.M. (Eds.) *Signing the body poetic: Essays on American Sign Language literature*. Berkeley: University of California Press.
- Berens M.S, Kovelman I, Petitto L-A. (2013) Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36(1): 35-60.
- Bialystok E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Bialystok E, Feng X. (2009) Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, 109(2-3): 93-100.
- Boudreault P. (1999) *Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity*. Unpublished Masters thesis, McGill University.
- Calderon R. (2000) Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2): 140-155.
- Calderon R, Naidu S. (2000) Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5): 53–84.
- Cantone K.F. (2007) *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht, NL: Springer.
- Chamberlain C, Mayberry R. (2000) Theorizing about the relationship between ASL and reading. In Chamberlain C, Morford J.P, Mayberry R.I. (Eds.), *Language Acquisition by Eye* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 221-259.
- Chamberlain C, Mayberry R. (2008) American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29: 367–388.
- Clark D, Hauser P, Miller P, Kargin T, Rathmann C, Guldenoglu B, Kubus O, Spurgeon E, Israel E. (2014) The importance of sign language acquisition for deaf readers. *Reading & Writing Quarterly*, 2014: 1-25.
- Costa A, Hernández M, Sebastián-Gallés N. (2008) Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106: 59-86.
- Corina D.P, Hafer S, Welch K. (2014) Phonological awareness for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4): 530-545.
- Cormier K, Schembri A, Vinson D, Orfanidou E. (2012) First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1): 50-65.
- Courtin C. (2000) The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of Theories of Mind. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5(3): 266-276.
- Courtin C. (2010) A critical period for the acquisition of the theory of mind? Clues from homesigners. in Mathur G, Napoli J. *Deaf around the world: The impact of language*. New York: Oxford University Press. pp 184–93.
- Courtin C, Melot A.M. (2005) Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance—Reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8: 16–25.
- Courtin C, Melot A, Corroyer D. (2008) Achieving efficient learning: Why theory of mind is essential for deaf children...and their teachers. In Marschark M, Hauser P. (Eds.) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press. pp. 102–30.
- Dammeyer J. (2010) Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1): 50-8.
- Davidson K, Lillo-Martin D, Pichler D. (2014) Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2): 238–250.
- Dubuisson C, Parisot A-M, Vercaingne-Ménard A. (2008) Bilingualism and deafness: correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French, in Plaza-Pust C, Morales-López E, (Eds.) *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins pp 51-71.
- Emmorey K. (2002) *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Engle R.W. (2002) Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1): 19–23.
- Erting L. (2001) Book sharing the deaf way: An ethnographic study in a bilingual preschool for deaf children. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations database. (AAT 3035993)

- Fernald A. (2008) Looking while listening: using eye movements to monitor spoken language comprehension by infants and young children. In Sekerina I, Fernandez E, Clahsen H. (Eds.), *Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*.
- Figueras B, Edwards L, Langdon D. (2008) Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 362–77.
- Fitzgerald and Associates for the New Zealand Ministry of Education (2010) [Scoping support for New Zealand Sign Language users accessing the Curriculum. Part II: A New Zealand Overview](#).
- Freel B.L, Clark M.D, Anderson M.L, Gilbert G.L, Musyoka M.M, Hauser P.C. (2011) Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology*, 2: 18-23.
- Galambos S.J, Goldin-Meadow S. (1990) The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1): 1-56.
- Giezen M. (2011) Speech and sign perception in deaf children with cochlear implants (English summary of thesis in Dutch). *Sign Language & Linguistics*, 14: 277–283.
- Giezen M.R, Baker A.E, Escudero P. (2014) Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1): 107–125.
- Goldin-Meadow S, Mayberry R.I. (2001) How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4): 222-229.
- Grabe W, Stoller F. (2013) *Teaching and researching: Reading*. New York/Abingdon: Routledge.
- Grosjean F. (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2): 133-145.
- Grosjean F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hassanzadeh S. (2012) Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: Comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126 (10): 989–994.
- Hauser P, Hearn A, McKee M, Steider A, Thew D. (2010) Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5): 486-492.
- Hermans D, Knoors H, Ormel E, Verhoeven L. (2008) The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 518-530; doi: 10.1093/deafed/enn009.
- Hoffmeister R. (1990) ASL and its implications for education, in Bornstein H. (Ed.) *Manual communication: Implications for education*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. pp 87-107.
- Hoffmeister R, de Villiers P, Engen E, Topol D. (1998) English reading achievement and ASL skills in deaf students. Paper presented at the 21st annual Boston University conference on language development, Brookline, MA.
- Hoffmeister R.J. (2000) A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 143-163..
- Hoffmeister R. (2005) "Sign language in deaf children: Development and education." 20th International Conference on the Education of the Deaf. Maastricht, The Netherlands. 18 July 2005. Keynote lecture.
- Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli DJ, Padden C, Rathmann C. (2014) Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2): e31–e52.
- Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli D, Padden C, Rathmann C, Smith S. (2012) Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(16).
- Hyde M.B. (2007) Deafness and Human Rights: How the 2007 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities may influence current policies and programs. Keynote presentation at the Nordic Conference on Deafness: The dual languages of deaf and hearing impaired children, Gothenburg, Sweden, 3 September 2007.
- Jasinska K, Petitto L.A. (2013) How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6:87-101.
- Johnson R.E, Liddell S.K, Erting C.J. (1989) *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education* (Working Paper 89–3). Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
- Kyle F.E, Campbell R, MacSweeney M. (2016) The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities* 48: 13-24.
- Lanza E. (2004) *Language-mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lederberg A.R, Spencer P.E. (2009) Wordlearning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1): 44-62.
- Lee J. (2011) Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1): 69-92.
- Ludago T.B. (2014) Signed language proficiency and reading comprehension skill of deaf children in special and integrated primary schools in Addis Ababa. *International Journal of Research*, 1(7): 729-751.
- MacSweeney M. (1998) Cognition and deafness. In Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. (Eds), *Issues in deaf education*, London: David Fulton. pp 20–27.
- Mann W. (2007) Examining German deaf children's understanding of referential distinction in written German and German Sign Language (DGS). *Educational and Child Psychology* 2007; 24(4): 59-76.
- Marschark M, Hauser P.C. (Eds.) (2008) *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.
- Mayberry R. (1993) First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1258-1270.

- Mayberry R.I. (2007) When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3): 537–549.
- Mayberry R.I., del Giudice A.A., Lieberman A. (2011) Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2): 164-188.
- Mayberry R.I., Eichen E.B. (1991) The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory & Language* 30(4): 486–512.
- Mayberry R.I., Fischer S.D. (1989) Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of nonnative sign language processing. *Memory and Cognition* 17: 740–754.
- Mayberry R., Lock E. (2003) Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang.* 87: 369–383.
- McQuarrie L, Abbott M. (2013) Bilingual deaf students' phonological awareness in ASL and reading skills in English. *Sign Language Studies*, 14(1): 80-100.
- Napoli D.J, Mellon N, Niparko J, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scrambler S, Lantos J. (2015) Ethics rounds: Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*. Published online 15 June 2015. doi: 10.1542/peds.2014-1632.
- Miller P. (2013) Similarities and differences in the processing of written text by skilled and less skilled readers with prelingual deafness. *The Journal of Special Education* 46(4): 233-244.
- Mirus G, Napoli D.J. (forthcoming) Fun and language interaction: bilingual-bimodal ebooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Moeller M.P. (2000) Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43.
- Morgan G, Kegl J. (2006) Nicaraguan Sign Language and theory of mind: The issue of critical period and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47: 811–19.
- Morford J.P, Wilkinson E, Villwock A, Piñar P, & Kroll J.F. (2011) When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118: 286-292.
- Mouvet K. (2013) What about sign language?: A longitudinal study of the language development of young deaf children in Flanders in times of cochlear implantation. Ghent, Belgium: Ghent University. Doctoral dissertation.
- Napoli D.J, N. K. Mellon N.K, Niparko J.K, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scrambler S, Lantos J.D, Mirus G. (2015) Shared reading activities: A recommendation for deaf children. *Global Journal of Special Education and Services*, 3(1): 38-42.
- Newport E.L. (1990) Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1): 11–28.
- Oyserman J, de Geus M. (2015) Teaching sign language to parents of deaf children. Poster presented at the 2nd International Conference on Sign Language Acquisition, University of Amsterdam.
- Padden C, Ramsey C. (2000) American Sign Language and reading ability in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, eds. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp 165-189.
- Petitto L.A, Katerelos M, Levy B.G, Gauna K, Tétreault K, Ferraro V. (2001) Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Of Child Language*, 28(2): 453-496.
- Petitto L.A, Holowka S. (2002) Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1): 4-33.
- Preisler G, Tvingstedt A.L, Ahlstrom M. (2002) A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants, *Child: Care, Health and Development*, 28(5): 403–418.
- Prinz P, Strong M. (1998) ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18: 47-60.
- Quadros R.M, Cruz C.R, Pizzio A.L. (2012) Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear [Phonological memory in bimodal bilingual children and children with cochlear implants]. *ReVEL* 10(19).
- Rathmann C, Mann W, Morgan G. (2007) Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International* 9(4): 187-196.
- Rimmel E, Peters K. (2009) Theory of mind and language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(2): 218–36.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2009) Lexical and grammatical abilities in deaf Italian preschoolers: The role of duration in formal language experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1): 63–75.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2014) Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04): 798–809.
- Rönnberg J. (2003) Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark M, Spencer P. (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press. pp. 478–90.
- Scheele A.F, Leseman P.P.M, Mayo A.Y. (2010) The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1): 117-140.
- Schick B, de Villiers P, de Villiers J, Hoffmeister R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development* 78(2): 376–396.
- Schwartz M, Share D.L, Leikin M, Kozminsky E. (2008) On the benefits of biliteracy: Just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading And Writing*, 21(9): 905-927.
- Sebastián-Gallés N, Bosch L. (2009). Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: Is the distributional account all there is to it? *Developmental Science*, 12(6): 874-887.
- Singleton J, Supalla S, Litchfield S, Schley S. (1998) From sign to word: Considering modality constraints in ASL/ English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18: 16-29.

- Singleton J.L, Newport E.L. (2004) When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology*, 49: 370-407.
- Snoddon K. (2008) American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64(4): 581-604.
- Snoddon K. (2014) Ways of taking from books in ASL book sharing. *Sign Language Studies*, 14(3): 338-359.
- Snyder L, Yoshinaga-Itano C. (1998) Specific play behaviors and the development of communication in children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(3): 165-185.
- Strong M, Prinz P. (2000) Is American Sign Language skill related to English literacy? In Chamberlain C Morford J, Mayberry R. (Eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 131-142.
- Sutton-Spence R. (2010) The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3): 265-305.
- Swanwick R. (2001) The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: An observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International*, 3(2): 62-79.
- Tang G, Lam S, Yiu K.M.C. (2014) Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment, in Marschark M, Tang G, Knoors H. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, Oxford Scholarship Online. pp. 313-341.
- Trezek B.J, Wang Y, Paul P.V. (2010) *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- Trivette C, Dunst C, Gorman E. (2010) Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *CELLreviews* 3(2): 1-15.
- Woolfe T, Want S.C, Siegal M. (2002) Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3): 768-778.
- Yoshinaga-Itano C. (2003) From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1): 11-30.
- Yoshinaga-Itano C, Sedey A, Coulter D, Mehl A. (1998) Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5): 1161- 1171.

ПРО ВСЕСВІТНЮ ФЕДЕРАЦІЮ ГЛУХИХ

Всесвітня федерація глухих (ВФД) - це міжнародна неурядова організація, яка представляє та захищає права людини приблизно 70 мільйонів глухих людей у всьому світі. ВФГ є федерацією організацій глухих з 132 країн світу; її місія полягає в просуванні прав людини глухих людей і повного, якісного та рівного доступу до всіх сфер життя, включаючи самовизначення, жестову мову, освіту, працевлаштування та життя в суспільстві. ВФГ має консультативний статус в Організації Об'єднаних Націй та є членом-засновником [Міжнародного альянсу інвалідів \(IDA\)](#) (www.wfdeaf.org). Електронна пошта: info@wfdeaf.fi

Рада ВФГ схвалила Позиційний документ 7 вересня 2016 року.

Пан Колін Аллен, президент
Всесвітньої федерації глухих