



СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 376-056.263:376.016:81'246.2

ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Воробель Г.М., к. пед. н.,
директор

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33

Замша А.В., к. пед. н.,
в. о. завідувача лабораторії жестової мови

*Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

У статті проаналізовано специфіку білінгвального (жестово-словесного) підходу до навчання дітей із порушеннями слуху. Розкрито особливості технологій білінгвального підходу – тотальної комунікації та білінгвально-бікультурного навчання.

Ключові слова: *бімодальний білінгвізм, білінгвальний підхід, жестово-словесна комунікативна компетентність, тотальна комунікація.*

В статье проанализирована специфика двуязычного (жестово-словесного) подхода к обучению детей с нарушениями слуха. Раскрыты особенности технологий двуязычного подхода – тотальной коммуникации и билингвально-бикультурного обучения.

Ключевые слова: *бимодальный билингвизм, билингвальный подход, жестово-словесная коммуникативная компетентность, тотальная коммуникация.*

Vorobel H.M., Zamsha A.V. PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF BILINGUAL APPROACH IMPLEMENTATION IN EDUCATION OF HEARING IMPAIRMENT CHILDREN

The article reveals essence and features of bilingual (Sign-Spoken) approach to teaching children with hearing impairment. Based on comparative analysis of bilingual (Sign-Spoken) and monolingual (Spoken) approaches it determines advantages and disadvantages of each of these approaches.

Key words: *bimodal bilingualism, bilingual approach, Sign-Spoken communication competency, total communication.*

Історія розвитку стратегій та технологій навчання дітей із порушеннями слуху зумовлена прагненням учених і педагогів-практиків розробити ефективніші методи і форми навчання таких дітей, які б, з одного боку, відповідали їхнім потребам й можливостям, а з іншого – узгоджувалися із запитом суспільства про підготовку компетентної, освіченої, всебічно розвиненої особистості, яка була б конкурентоспроможною в самостійному житті.

На сучасному етапі осмислення окресленої проблеми у більшості розвинених країнах світу розробляються технології білінгвального підходу до навчання. Цей підхід ґрунтується на соціокультурній концепції глухоти, відповідно до якої учні з порушеннями слуху розглядаються, як представники лінгвокультурної меншини. Білінгвальний підхід передбачає використання національної жестової і словесної мов, як рівноправних засобів навчання дітей із порушеннями слуху (H. Lane, C. Enerstvedt, D. Moores та ін.) [1; 5; 9].

Передумовами для виникнення білінгвального підходу до навчання дітей з порушеннями слуху слугували практичні наробки М. де Лепе, Л. Кларка та ін. Втім, наслідком Міланського конгресу з освіти глухих (1880 р.) стало поступове згортання розробок із проблеми двомовного навчання дітей з порушеннями слуху. Відновлення інтересу до розроблення засад білінгвального підходу до навчання дітей із порушеннями слуху виникає в 60-і р. ХХ ст. у низці країн (B. Hansen, K. Nakuta та ін.) [8]. Це пов'язано із низькими навчальними досягненнями тих учнів, які навчалися відповідно до технологій монолінгвального підходу.

За монолінгвального підходу навчально-виховний процес має наскрізну корекційну спрямованість. Як наслідок, увага вчителів, замість опанування навчальним змістом, часто спрямовується на відпрацювання та закріплення звуковимови, розвиток слухового сприймання та усного мовлення. У монолінгвальному підході процес засво-



ення навчальних предметів дітьми з порушеннями слуху ставиться в безпосередню залежність від рівня опанування ними вказаними вище навичками та уміннями. Чим більш уповільненим буде процес формування цих навичок, тим більше затримується процес опанування змістом навчання. Обсяг «втрачених» знань чим далі, тим більше зростатиме, і як наслідок, після випуску з навчальних закладів діти з порушеннями слуху в порівнянні з чуючими однокласниками помітно відставатимуть. Низький рівень загальної обізнаності й освіченості у дітей з порушеннями слуху не забезпечує достатнього підґрунтя ані для продовження навчання в умовах інтеграції в чуючий соціум (професійно-технічні училища, коледжі, вищі навчальні заклади), ані для вільного вибору професії й місця роботи.

Постійний акцент на порушенні слуху, притаманний монолінгвальному підходу, залишає багато питань і проблем розвитку дітей з порушеннями слуху поза увагою, а тоді, коли ці питання й проблеми починають яскраво виявлятися, виявляється вже запізно, аби щось змінити суттєво. Крім того, деякі фахівці шукають причини низького рівня освіченості й компетентності в самій дитині. Досить часто через низький рівень їхніх академічних досягнень, але при нормативному розвитку інтелекту, ці діти вважаються «ненаучуваними», із затримкою розвитку. Тричвалю домінування монолінгвального підходу зумовлено переконанням низки фахівців стосовно того, що дитина може бути адаптованою, соціалізованою та успішною в житті тільки, якщо навчиться говорити та сприймати усне мовлення. Це ставиться за мету всіх впливів на дитину, центральною проблемою педагогів і батьків. Втім, як засвідчила низка досліджень, проведених у різних країнах, випускники шкіл монолінгвального підходу виявляють низький рівень як продуктивної комунікативної компетентності в словесній мові, так і навчальних досягнень загалом [4; 5; 11].

Саме зважаючи на це, педагоги більшості розвинених країн визнали, що метою навчання не може виступати формування однієї компетентності. Метою навчання має бути опанування дитиною навчальним змістом та компетентностями, формування особистості, виховання її як активного члена суспільства. Саме на вирішення цього завдання й були спрямовані зусилля фахівців, що розробляли основні положення білінгвального підходу до навчання дітей із порушеннями слуху, на ефективність якого вказує і той факт, що більшість розвинених країн (Бельгія, Великобританія, Голландія, Естонія, Литва, Канада, Норвегія, США, Фін-

ляндія, Швеція та ін.) активно розробляють і використовують нині технології цього підходу. Крім цього, впровадження білінгвального підходу в навчання дітей з порушеннями слуху було підтримано ЮНЕСКО на нараді з альтернативних підходів у 1985 р., а також на XVIII Міжнародній конференції із питань освіти глухих в 1995 році (W. Lewis, G. Malkowski, K. Gienter та ін.) [11].

Білінгвальний підхід передбачає формування продуктивної жестово-словесної комунікативної компетентності в учнів, що виявляється у вільному володінні ними жестовою і словесною мовами, як знаковими комунікативними системами та їхньої спроможності до довільного переключення між їхніми мовленнєвими формами залежно від ситуації спілкування.

Доречно зауважити, що деякі вчені поняття «жестово-словесна комунікативна компетентність» ототожнюють із низкою понять, зокрема таких, як «бімодальний білінгвізм» або «жестовий білінгвізм». Поняття «бімодальний білінгвізм» вказує на те, що йдеться про дві мови, які належать до двох різних видів мов – аудіофокальної та візуальномануальної модальності (S. Barlow та ін.). Це свідчить, що поняття «бімодальний білінгвізм» може бути застосоване, як тотожне поняттю «жестово-словесна комунікативна компетентність». Поряд із цим поняття «жестовий білінгвізм» доцільно використовувати в тих випадках, коли йдеться про дві жестові мови, наприклад, як це спостерігається у провінції Квебек (Канада) [5]. Для уточнення характеру співвідношення першої та другої мов доречно застосовувати терміни «словесно-жестовий білінгвізм» або «жестово-словесний білінгвізм».

Формування жестово-словесної комунікативної компетентності не є метою навчання, а слугує засобом отримання знань, оскільки білінгвальний підхід ґрунтується на тому, що діти знання опановують двома мовами, а форма мовлення визначається в кожній ситуації окремо відповідно до критеріїв:

- швидкості передачі навчальної інформації;
- легкості сприймання учнями;
- відповідності меті й завданням навчання.

Варто зауважити, що при білінгвальному підході завдання розвитку слухового сприймання, усного мовлення та формування вимови зумовлюються індивідуально можливостями дитини. Втім, це забезпечується на індивідуальних і групових заняттях та мовних предметах. При білінгвальному підході головним завданням вчителів-предметників є навчання предмету, а не розвиток слухо-



вого сприймання та усного мовлення, як це характерне для традиційного монологічного підходу. Відповідно до засадничих положень білінгвального підходу провідною формою словесної мови, якою має опанувати дитина з порушеннями слуху – є писемне, а не усне мовлення. Ця позиція зумовлена тим, що навіть за умови, якщо глуха дитина не може опанувати усне мовлення на достатньому рівні для комунікації, але володіє писемним мовленням, на сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу є достатньо технічних засобів (приміром – спікер-фони для озвучення писемного мовлення), що компенсують низьку чи недостатню сформованість усного мовлення.

Білінгвальний підхід реалізується шляхом організації специфічного двомовного навчального середовища, що ґрунтується на використанні двох мов – національної жестової та словесної, наскрізно не лише в процесі навчання і як навчальних предметів, а й у позанавчальній діяльності. У вітчизняній нормативно-правовій базі поступово знаходить врегулювання питання застосування двомовного підходу до навчання, зокрема про це йдеться в статті 23 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів», новому Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та низці інших нормативних документів, втім і до нині впровадження білінгвального підходу в навчання дітей з порушеннями слуху в Україні носить декларативний характер [2]. Більшою мірою це зумовлено недостатньою підготовленістю педагогів до навчання дітей у білінгвальному режимі, а також побоюваннями і очікуваннями чуючих батьків таких дітей.

На відміну від монологічного цей підхід зорієнтований не на порушення, а на можливості дітей із порушеннями слуху. Основною метою реалізації білінгвального підходу до навчання є опанування дітьми предметними компетенціями та компетентностями засобами двох мов – жестової та словесної. Це, однак, зумовлює збільшення обсягу навчального навантаження на дитину, оскільки за кожним поняттям у свідомості дитини має закріпитися як його словесна, так і жестова форми. Це впливає на особливості основних освітніх технологій білінгвального підходу.

Варто зауважити, що педагогами з різних країн за понад півстоліття спроб і помилок апробовано й доведено ефективність двох освітніх технологій білінгвального підходу до навчання дітей із порушеннями слуху – технологія «тотальної комунікації» та технологія білінгвального-бікультурного навчання. Існу-

вання двох різновидів технологій зумовлено тим, що діти з порушеннями слуху традиційно розділяються на дві групи – глухих та слабочуючих. Позаяк представникам кожної з означених груп притаманні різні сенсорні можливості та бар'єри щодо сприймання зверненого усного мовлення, як наслідок, форми мовлення, які можуть застосовуватися у навчанні, не можуть бути аналогічними.

Технологія тотальної комунікації передбачає використання будь-яких форм та засобів комунікації, які доступні для сприймання та використання дітьми з порушеннями слуху, зокрема, – це усне, писемне, тактильне, кальковане й природне жестове мовлення (D. Denton, R. Holcomb та ін.). Традиційно технологію тотальної комунікації використовують для навчання слабочуючих учнів. Ключовою проблемою у застосуванні цієї технології було вирішення питання про співвідношення двох мов у навчальному процесі, зокрема йдеться про питання використання усного і природного жестового мовлення. D. Denton зауважував, що використовувати одночасно ці дві мовленнєві форми для забезпечення якісної комунікативної компетентності, а до формування «жестово-словесного суржика». Найбільш ефективним є використання усного і природного жестового мовлення послідовно і поперемінно, а не одночасно, як це було характерно для технології симульованої комунікації, з якою часто плутають технологію тотальної комунікації [10]. Також важливим аспектом застосування цієї технології є вибір форм жестового мовлення. На початку навчання найбільш ефективним засобом є саме природне, а не кальковане, яке доцільніше використовувати на більш пізніх етапах навчання, коли діти вже засвоїли закономірності словесної мови. Основою навчання за технологією тотальної комунікації є постійне переключення між усним – жестовим – писемним мовленням. Слабочуюча дитина має отримати всю інформацію на уроці обома мовами і в різних мовленнєвих формах.

Водночас для навчання глухих дітей використовується технологія білінгвального-бікультурного навчання (J. Cummins, D. Carson та ін.). Специфіка цієї технології полягає в тому, що усне мовлення не використовується як засіб навчання взагалі, а вся безпосередня комунікація відбувається засобами природного жестового мовлення. Усного мовлення (уміння «зчитувати з губ», звуковимови і т. п.) дітей навчають лише на окремих заняттях із розвитку мовлення. Білінгвальне-бікультурне навчання відбувається шляхом постійного переключення між



жестовим і писемним мовленням. Ці переключення мають відбуватися відповідно до низки принципів: цілеспрямованість переключення; представлення змісту в формах двох мов; перекладу; трансмовного переключення [1; 3; 6]. Специфічною особливістю, характерною для цієї технології, є її соціокультурна зорієнтованість на діалог культур чуючої та глухої спільнот, на формування подвійної соціальної ідентичності глухих дітей, на засвоєння ними етики спілкування, що притаманна кожній із цих спільнот.

Водночас, упровадження білінгвального підходу до навчання у вітчизняну систему освіти потребує вирішення низки проблем:

– розроблення і впровадження системи оцінювання й моніторингу забезпеченості особливих освітніх потреб дітей із порушеннями слуху є підґрунтям для вибору ефективних для них освітніх технологій [7];

– розроблення навчального й методичного забезпечення як мовних, так і не мовних предметів для здійснення навчання в двомовному режимі;

– здійснення підготовки та перепідготовки педагогів, метою яких є опанування фахівцями освітніми білінгвальними технологіями навчання;

– розроблення і впровадження системи інформування батьків щодо освітніх питань дітей із порушеннями слуху, що відповідає б не комерційним інтересам деяких фахівців, а інтересам дитини;

– створення при навчальних закладах освітніх програм, які б надавали можливість вибору батьками тієї технології навчання, яка була б найбільш успішною, з урахуванням потреб і можливостей дитини.

Таким чином, білінгвальний підхід до навчання дітей із порушеннями слуху ґрунтується на забезпеченні комунікативних потреб та врахуванні сенсорних можливостей дітей цієї категорії. Основою білінгвального підходу є створення доступного безбар'єрного комунікативного середовища навчання. Жестово-словесне середовище є менш стресовим для таких дітей, адже за таких умов вони розвиваються в сприятливішому кліматі, аніж ті діти, котрі навчаються в умовах комунікативних бар'єрів. Впровадження білінгвального підходу у навчання дітей із порушеннями слуху передбачає, зокрема, зміну фахових вимог до всіх спеціалістів, які працюють із такими дітьми, а відповідно і системи їхньої підготовки, особливо мовної та методичної. Впровадження білінгвального підходу має здійснюватися в усіх ланках освіти, хоча в кожній із них використовуватимуться свої особливості. Разом із цим, впровадження білінгвального

підходу потребує не лише зміни ставлення батьків до жестової мови, а й опанування ними знаннями та уміннями створювати ефективне двомовне середовище в родинному колі.

Варто відзначити, що впровадження двомовного підходу є надзвичайно складним процесом, що потребує поступових і послідовних змін вітчизняної системи освіти. Водночас його безумовною перевагою є високі навчальні досягнення та всебічний розвиток дітей із порушеннями слуху в найбільш сприятливому для них середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. Білінгвальне навчання нечуючих у контексті українських освітніх реалій / Н.Б. Адамюк, Л.М. Лещенко // *Жестова мова й сучасність*. – 2011. – Вип. 6. – С. 131–138.
2. Воробель Г.М. Впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: проблеми та шляхи розв'язання // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. – 2014. – Вип. 7. – С. 74–82.
3. Дробот О.А. Особливості двомовних програм / О.А. Дробот, Н.В. Іванюшева // *Жестова мова й сучасність*. – 2012. – Вип. 7. – С. 27–41.
4. Замша А.В. Порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей із порушеннями слуху / А.В. Замша // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. – 2014. – Вип. 5, Т. IV (55). – С. 175–183.
5. Концепція білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, А.В. Замша, Н.А. Зборовська, Н.В. Іванюшева, О.М. Лещенко. – К.: УТОГ, 2011. – 53 с.
6. Кульбіда С.В. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшева, Т.П. Башенко // *Жестова мова й сучасність*. – 2012. – Вип. 7. – С. 42–48.
7. Федоренко О.Ф. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О.Ф. Федоренко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2015. – № 1(73). – С. 79–85.
8. Artiles A.J., Kettmann Klingner J., King K. (2008). Bilingual Special Education. In J. M. Gonzalez (Ed.), *Encyclopedia of Bilingual Education* (P. 87–93). California: SAGE Publications, Inc.
9. Cole D.L. (2008). Deaf Bilingual Education. In J.M. Gonzalez (Ed.), *Encyclopedia of Bilingual Education* (P. 213–215). California: SAGE Publications, Inc.
10. Evans L. (1982). *Total communication: structure and strategy*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
11. Garate M. (2012). *ASL/English language education: models, methodologies and strategies*. Research brief № 8. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Washington: DC.
12. Marschark M., Spencer P.E. (Eds.). (2005). *Deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press.