



МАЛИНОВИЧ Л.М., АДАМЮК Н.А.

**ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДОСТУПНОСТІ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ДЛЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

методичні рекомендації

2023

УКД 376.056.263-053.4.159.922.76.072

Рецензенти:

Воробель Г.М., кандидат педагогічних наук, директор Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33.

Паламар О.М., кандидат психологічних наук, доцент факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Литвинова В.В., старший науковий співробітник відділу осіб з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Малинович Л.М., Адамюк Н.Б. (2023). Технології забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху: *методичні рекомендації*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 110 с.

На основі визначення унікальних потреб глухих здобувачів освіти запропоновано технології адитивного білінгвального навчання з урахуванням критеріїв комунікативної доступності, множинності представлення інформації у різних формах, а також ресурс діагностичного матеріалу щодо визначення особливостей розвитку глухої дитини раннього (дошкільного) віку.

Методичні рекомендації розроблено з урахуванням принципів безбар'єрного розвиткового навчання, метою якого є розвиток глухої дитини (учня, студента) у доступному комунікативному середовищі з використанням УЖМ, єдності наставників з урахуванням вікових закономірностей жестомовного розвитку на кожному освітньому рівні.

Посібник адресовано педагогам спеціальних та інклюзивних закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів; слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, батькам глухих і зі зниженим слухом дітей.

©Малинович Л.М., Адамюк Н.Б., 2023

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ I. ВІД ВРАХУВАННЯ УНІКАЛЬНИХ ПОТРЕБ ГЛУХИХ – ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОГО КОМУНІКАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

- 1.1. Структура освітніх потреб глухих зі зниженим слухом здобувачів освіти
- 1.2. Специфіка освітніх потреб глухих і зі зниженим слухом здобувачів освіти

РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ КОМАНДИ ФАХІВЦІВ СУПРОВОДУ ГЛУХОГО, ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ УЧНЯ/УЧЕНИЦІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ

- 2.1. **Поведінкові потреби. Оцінювання**
 - 2.1.1. Розуміння поведінкових потреб
 - 2.1.2. Інструкція для команди фахівців
 - 2.1.3. Опитувальник «Функціональна оцінка поведінки» 1
 - 2.1.4. Опитувальник «Функціональна оцінка поведінки» 2
- 2.2. **Комуникативні потреби. Оцінювання**
 - 2.2.1. Потреби у спілкуванні
 - 2.2.2. Інструкція для команди фахівців
 - 2.2.3. Опитувальник для батьків щодо розвитку слуху, зору, комунікації дитини
 - 2.2.4. Опитувальник для батьків щодо розвитку зору та комунікації вашої дитини
 - 2.2.5. Опитувальник «Режим спілкування дитини»
- 2.3. **Мовні потреби. Оцінювання**
 - 2.3.1. Особливості мовних потреб
 - 2.3.2. Опитувальник для команди фахівців при оцінці УЖМ1-УМ2
 - 2.3.3. Інструментарій оцінювання
 - 2.3.4. Опитувальник для батьків «Загальний рівень володіння українською жестовою мовою»
 - 2.3.5. Опитувальник «Обмежений український жестовий коефіцієнт»
 - 2.3.6. Опитувальник «Обмежений український коефіцієнт»
 - 2.3.7. Діагностика комуникативних можливостей учня/учениці
- 2.4. **Потреби у допоміжних технологіях**
 - 2.4.1. Допоміжні технології як ресурс допомоги
 - 2.4.2. Інструкція для команди фахівців
 - 2.4.3. Опитувальник для команди фахівців
- 2.5. **Завдання для команди фахівців**

РОЗДІЛ III. ПРИЙОМИ І ТЕХНІКИ ПЕРЕКЛАДУ ДЛЯ ЖЕСТОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Технології перекладацької діяльності в освітньому процесі студентів з порушеннями слуху.....

3.2. Прийоми використання дактилювання при перекладному навчанні здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху

3.3. Техніки застосування калькованого та природного жестового мовлення при перекладному навчанні здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху

3.4. Технологія перекладу безеквівалентної лексики в освітньому процесі вищої школи

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

Тенденція гуманізації громадянського суспільства детермінує наскрізне соціальне інтегрування осіб із особливими потребами в найрізноманітніші аспекти суспільного життя, що зокрема виявляється в наданні їм ширших можливостей для здобуття освіти, опанування професією та особистісної реалізації в актуальних умовах. Це зумовлює вмотивування концептуального підходу в освіті осіб із особливими потребами з акцентом зміни корекції особистості з ООП на трансформацію освітнього середовища, де усуваються перешкоди, ураховуються і забезпечуються індивідуальні потреби таких осіб, як мовних, культурних, соціалізованих особистостей.

Глухі особи і зі зниженим слухом характеризується своєрідними комунікативними потребами, незабезпечення яких створює труднощі-бар'єри на шляху до їхньої повноцінної навчальної діяльності, участі та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, що негативно позначається на якості їхньої освіти загалом. Варіативність індивідуальних комунікативних потреб означеної категорії осіб та специфіка здобуття освіти на різних рівнях зумовлює необхідність врахування концептуальних засад доступності комунікативного освітнього середовища (ЮНЕСКО, 1985; Всесвітня Федерація Глухих, 1995, 2020, 2023; W.Lewis, G.Malkowski, K.V.Gienter та ін.).

Сьогодні в Україні відсутні двомовні школи для глухих, водночас, варто зазначити, що експериментальні заклади спеціальної освіти успішно розвивають положення комунікативно доступного освітнього середовища і накопичують неоціненний досвід дієвих практик впровадження різноманітних технологій різних рівнів глухими і чуючими фахівцями.

З метою забезпечення комунікативних потреб (групових та індивідуальних) дітей, дошкільників, учнів та студентів з порушеннями слуху розпочата системна експериментальна робота з розробки адитивних

білінгвальних технологій комунікативної підтримки учнів різного віку, що, дозволить усувати комунікативну невідповідність між актуальними комунікативними можливостями у навчально-комунікативній діяльності, комунікативній діалогічній взаємодії її суб'єктів й актуальними умовами комунікативного освітнього середовища.

У методичних рекомендаціях надано експериментальні діагностичні матеріали для команди фахівців системи мовного і психологічного супроводу ЗО, інклюзивно-ресурсних центрів, які враховуватимуть унікальні потреби глухих і зі зниженим слухом учнів різного віку і можуть застосовуватися для оцінювання поведінкових, мовних, комунікативних, особливостей розвитку та необхідності надання допоміжних технологій, як необхідних ресурсів; адитивні білінгвальні матеріали процесу навчання жестомовних студентів з урахуванням специфіки дактильного і природного жестового мовлення.

Будемо щиро вдячні за відгуки і побажання до удосконалення представлених експериментальних технологій щодо забезпечення освітніх потреб глухих і зі зниженим слухом здобувачів освіти для фахівців команди супроводу закладів спеціального, інтегрованого та інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ I. ВІД ВРАХУВАННЯ УНІКАЛЬНИХ ПОТРЕБ ГЛУХИХ – ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОГО КОМУНІКАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Структура освітніх потреб глухих і зі зниженим слухом здобувачів

Сучасна парадигма соціокультурності розглядає *освітні потреби* глухих (De Meulder & Heyerick, 2013; Russell & McLaughlin, 2018; Stone, 2009; Н.Адамюк, 2020; О. Біланова, 2023; Г. Воробель, 2013, 2022; Н. Зборовська, 2011, 2023; Н.Іванюшева, 2015; І. Кобель, 2018; С.Кульбіда, 2010, 2022, 2023; І. Чепчина, 2006, 2009, 2013; Л. Малинович, 2023; Г. Міськов, 2023 та ін.) у безлічі підходів, ресурсів і комунікативних стратегій, стають затребуваним при виборі найкращих освітніх маршрутів, де перетворення природних задатків у потенційні можливості стає ключовим. [1-13].

Освітні потреби в умовах сучасного педагогічно-гуманістичного розуміння, на думку Луман Н., 2005; Пітерс Дж. Д. 2004 та ін., визначаються не стільки відсутністю чи неповнотою знань, скільки необхідністю побудови ефективних соціальних практик самоорганізації [14]. Позитивний досвід цивілізованих країн світу надає багатючий приклад розуміння, визначення, оцінювання, формування, підтримки, забезпечення освітніх потреб при глухоті, що впливає на перебіг навчання учня/учениці, особливо у розумінні та виробництві мови (мов), уникненні мовної депривації, подоланні дефіциту інформації.

Формування освітніх потреб у структурі базових зумовлено суб'єкт-суб'єктним ставленням і досвідом глухої людини, з одного боку, а з іншого, створенням і організацією комплексу заходів, які б забезпечували формування таких потреб, враховували особливості ідентифікації, статусу такого здобувача освіти.

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ

потреби у спілкуванні
пізнанні

потреби у

- | | |
|------------------|---|
| 1. поведінкові | таблиця ресурсами |
| 2. мовні | рівень володіння українською |
| 3. комунікаційні | режим зв'язку методи основні, альтернативні |

Задоволення унікальних освітніх потреб глухих і зі зниженим слухом дітей є головним завданням дієвої освітньої системи, орієнтованої на комунікацію і зосереджується, на думку провідних фахівців, навколо чотирьох проблем:

1) розвиток спілкування і доступ є фундаментальним для освіти та людського розвитку.

2) визнання, оцінка і забезпечення освітніх потреб глухих та зі зниженим слухом дітей з урахуванням того, що опора на існуючу індивідуальну програму розвитку (ІПР) та існуючі механізми навчального процесу не можуть вирішити системну проблему глухих, зі зниженим слухом дітей.

3) керування зв'язками (вертикальними, горизонтальними) у розвитку унікальних потреб глухих і зі зниженим слухом дітей, що забезпечується комплексом заходів супроводу фахівців і створення доступного комунікативного освітнього середовища (від найменш обмежувального до багатого мовного середовища) з необхідними інструментами для успіху.

4) забезпечення нової освітньої комунікаційної парадигми з наданням якісних освітніх послуг (оцінка потреб у спілкуванні: поведінкових, мовних, комунікаційних), розвиток і доступ (тобто наявність критичної маси однолітків і персоналу фахового супроводу з володінням УЖМ і УМ).

Загальним для всіх цих дітей у новій парадигмі має стати фаховий супровід комунікаційної системи — екологічний ландшафт освітнього середовища кожного закладу освіти, що відповідає потребам означеної категорії дітей, незалежно від їхнього режиму комунікації у системі зв'язку з вимогами до розміщення та відобразитися в індивідуальній програмі розвитку (ІПР).

Комплекс заходів фахівців супроводу забезпечується системою спеціальних послуг:

- раннього втручання підтримка немовлят (до третього з дня народження, ранній скринінг, діагностика, лікування, протезування) та їхніх сімей;

- спеціальне, інтегроване, інклюзивне навчання та супутні послуги (з 3 річного віку до 21 року — дошкільна, початкова, середня, базова освіта).

1.2. Специфіка потреб глухих і зі зниженим слухом здобувачів освіти

Використання термінів. Звернемо увагу на терміни «глухота», «зниження слуху», які використовуються у методичних рекомендаціях. Фактично визначаємо ці два терміни окремо:

Зниження слуху – часткова втрата слуху, може бути постійною чи змінною, впливає на обробку мовної інформації через слух, з посиленням або без нього.

Глухота – сильна втрата слуху, є порушення в обробці мовної інформації через слух на противагу обробці мовної інформації через зір.

Глухота (зниження слуху) плюс – до характеристик глухоти (зниження слуху) додається додаткова особливість: стану здоров'я (зниження зору, сліпота, церебральний параліч та ін.), стану психіки (РАС, інтелектуальна недостатність та ін.), стану поведінки (гіпер-, гіпоактивність, страхи, стресові розлади, тривожність та ін.).

Глухота розглядається як умова, яка, з одного боку, заважає людині отримувати звук у всіх або більшості його форм, з іншого, - дозволяє успішно отримувати візуальний мовний досвід відповідно вікових етапів розитку. На відміну від цього, дитина зі зниженим слухом може реагувати на слухові подразники, включаючи усне мовлення.

Зниження слуху і глухота не впливають на інтелектуальну здатність людини чи здатність до навчання. Втім, ці дві категорії дітей з унікальним набором освітніх потреб, потребує певної форми спеціальних освітніх послуг, щоб отримати адекватну освіту. Такі послуги можуть включати:

- регулярне мовленнєве, мовне та слухове навчання від фахівців;
- визначення режимів спілкування;
- перелік необхідних наставників для посилення режимів спілкування;
- послуги перекладача жестової мови для тих учнів, які використовують УЖМ;
- зручне розміщення в класі (візуальне сприймання, слухове сприймання, полегшення читання з губ;
- фільми / відео з підписом;
- письмові нотатки, які допомагають учневі зі зниженим слухом отримувати і обробляти навчальну інформацію;
- навчання однолітків альтернативним методам спілкування;
- консультивання.

Врахування повного спектру потреб. Комунікативні потреби всіх дітей означених категорій мають бути враховані в кожній індивідуальній програмі, незалежно від специфіки і особливостей. Фаховий розгляд і оцінка повинен включати унікальні комунікаційні потреби, щоб забезпечити надійну основу соціальної мови та допомогти їм досягти своїх освітніх цілей. Такий підхід для глухої (зі зниженим слухом) дитини людини командою фахівців має врахувати їхні мовні та комунікативні потреби, включаючи можливості безпосереднього спілкування з

однолітками та професійним персоналом мовою дитини та зручний і доступний спосіб спілкування.

Повний спектр потреб, включаючи можливості для безпосереднього спілкування і навчання мовою та способом спілкування дитини. Комунікаційні рішення команди фахівців мають ґрунтуватися на унікальних потребах кожної дитини, і заклад освіти повинен надавати комунікаційні послуги доступного комунікативного освітнього середовища, які найкраще відповідають цим потребам.

Глухим і зі зниженим слухом дітям набагато складніше, ніж дітям, котрі мають нормальний слух, вивчати словниковий запас, граматику, порядок слів, фразеологічні вирази та інші аспекти словесного спілкування. Тому вчасне раннє, послідовне та свідоме використання видимих режимів спілкування (таких як УЖМ, дактильне, кальковане жестове мовлення) та/або посилення слухового (усного) навчання можуть допомогти зменшити мовну затримку.

Роль допоміжних технологій. Допоміжні технології дають змогу дітям більш повноцінно брати участь у всіх аспектах життя (вдома, у школі, громадських місцях) і допомагають їм реалізувати їхнє право на державну освіту. Команда фахівців супроводу визначає:

- ✚ що потребує учень? (допоміжний технологічний пристрій або послуга);
- ✚ який цей пристрій? (конкретна модифікація);
- ✚ який обсяг надання послуги (термін, характеристики);
- ✚ яка інструкція по користуванню (для користувача і для батьків);
- ✚ хто має забезпечити індивідуальне налаштування пристрою (фахівець).

Цілковом можливо, що може знадобитися оцінка допоміжних технологій для визначення, чи потрібна вона дитині. Будь-які виявлені потреби повинні бути відображені у змісті ППР, у тому числі й у навчальній програмі та послугах, які надаються.

Допоміжні технології розширюють можливості учня для навчання, соціальної взаємодії та потенціалу для повноцінного життя. Вони також підтримують участь учня у навчальному процесі (клас, спортивна, актова зали, їдальня тощо) в найменш обмежувальному середовищі закладу освіти. Таким чином, допоміжні технології – це інструмент, який допомагають учням отримувати користь від загальноосвітньої програми, а також отримати доступ до позакласних заходів вдома, у школі та поза школою.

Потреби у фізичному вихованні. Кожен учень з підтвердженими супутніми хворобами має можливість брати участь у звичайній програмі фізичного виховання за винятком випадків, коли потребує спеціально розробленої програми фізичного виховання (це має передбачатися в його ІПР).

Послуги пансіону. Для учнів з віддалених місць проживання команда супроводу повинна розглянути потребу кожного окремого учня в послугах пансіону (проживання, харчування) у навчальні періоди-семестри, що є визнаною необхідною для того, щоб учень міг отримати користь від своєї освіти, тип та обсяг спеціальних освітніх послуг, що надаватимуться, у тому числі частота, місце та тривалість, задокументовані в ІПР. Заклади освіти не повинні обмежувати доступність послуг пансіону (тип, обсяг, тривалість).

Поточний рівень академічної успішності та функціональні показники. Поточний рівень академічної успішності та функціональної успішності – це узагальнюючий показник, що описує поточні досягнення учня в сферах потреб, визначених за результатами оцінювання. Конкретно розглядаються сильні сторони, ефективні підходи (стратегії, методи, технології, прийоми) до викладання, навчання та втручання, що сприяють досягненню успіху. Інформація має містити поточну конкретну, вимірювану та об'єктивну базову позицію для кожної сфери потреб учня з

пов'язуванням результатів оцінювання, очікування від загальноосвітньої програми та можливостей учня.

План підсумовує поточну успішність дитини та забезпечує основу, на якій прийматимуться рішення в ІПР. Констатація поточного рівня предметних досягнень та функціональних показників є важливим з огляду на можливість батьків (опікунів) та педагогів відслідковувати прогрес дитини у набутті предметних компетенцій з кожної навчальної програми. Команда узагальнює та перекладає результати оцінювання чіткою, зрозумілою мовою й визначає пріоритетність конкретних потреб учня.

Кожна мета має бути пов'язана з потребою. Оцінка прогресу учня у досягненні цих цілей має бути пов'язана з плануванням втручання. План додатково керує адаптацією (модифікацією) та реалізацією навчальної програми на індивідуальній основі, гарантує залучення батьків (сім'ї дитини) та фахівців.

Особливості побудови індивідуального плану розвитку дитини (учня). Індивідуальний план розвитку командою супроводу повинен бути викладеним у термінах, які є конкретними, вимірюваними та об'єктивними, а також описувати поточну, а не минулу успішність учня у конкретній програмі навчання чи спілкування.

РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ КОМАНДИ ФАХІВЦІВ СУПРОВОДУ ГЛУХОГО, ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ УЧНЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ

2.1. Поведінкові потреби. Оцінювання.

2.1.1. Розуміння поведінкових потреб

Поведінкові потреби враховують проблеми поведінки, які супроводжують багатьох дітей під час занять і викликають занепокоєння. На цей важливий аспект звернуто увагу з 1997 року по 2004 рік американськими вченими, котрі констатували вплив проблем поведінки на навчання дитини, а також вплив на навчання інших дітей. Вперше позиції вчених були чітко зафіксовано у законі США IDEA [15], залучено команду фахівців до розгляду того, чи потрібні позитивні підтримки поведінки чи інші стратегії, коли поведінка дитини заважає навчанню — або власне навчання дитини, або навчання інших у класі чи школі.

Функціональна оцінка поведінки - важливий і необхідний елемент визначення того, чому дитина поводить себе руйнівними чи складними способами, а плани втручання надають змогу детально і комплексно вирішувати поведінкову проблему (проблеми). Висновок фахівців команди супроводу:

- відіграє роль у ширшій картині вирішення питань поведінки дитини;
- призначається для аналізу раніше проблемної поведінки;
- стає втручанням у поведінку;
- ґрунтується на розумінні того, чому дитина має проблемну поведінку та які стратегії можуть бути корисними;

- прагне зупинити або зменшити поведінку проблеми, щоб покарання не було необхідним.

Функціональна оцінка поведінки (ФОП) - це процес виявлення функції поведінки учня/учениці. Інформація, зібрана в процесі ФОП, повинна використовуватися для створення ефективних планів поведінки та стратегій підтримки [16].

Поведінка дитини розглядається як: спілкування, виконання певної соціальної функції у певній діяльності, мотивація спонуки.

Мета ФОП – визначити, яка мета, функція спілкування, спонука є у дитини. Розуміння того, чому дитина так поводить себе, чи є це системою чи епізодичним виявленням, що відбувається з нею під час такою поведінки має вирішальне значення для розуміння фахівцями і подальшої розробки відповідних стратегій (опор) для зміни (покращення) поведінки. ФОП може бути вирішальним кроком у визначенні проблеми, чому дитина веде себе саме так, що перешкоджає її успішному розвитку, навчанню учня/учениці, навчанню інших.

2.1.2. Інструкція для фахівців

Ефективна функціональна оцінка поведінки – коротке напівструктуроване інтерв'ю для з метою побудови планів підтримки поведінки. Співбесіду має проводити хтось із досвідчених фахівців у функціональній підтримці та інтерв'ю. Фактичні відомості наводяться тими, хто найкраще знають учня/ученицю. Співбесіда може виконуватися за короткий проміжок часу (15-20 хв). Ефективність і достовірність узагальнення фактичного матеріалу збільшується з практикою роботи фахівців.

Інтерв'ю складається з двох частин:

перша частина – аналіз підпрограм,

друга частина – функціональна оцінка поведінки.

Особливості проведення першої частини

Метою аналізу підпрограм є їхнє виділення, під час яких проблемна поведінка надійно виникає і не виникає. Якщо ця інформація була зібрана в іншому місці (наприклад, форма запиту на допомогу, попередня співбесіда), ви можете пропустити цю частину співбесіди.

Інструкція. Як заповнити першу частину?

Крок №1

Повна демографічна інформація:

Запишіть імена учнів, які були опитані, і дату завершення інтерв'ю.

Запишіть також ім'я особи, яка проводила інтерв'ю.

Крок №2

Заповніть профіль учня/учениці

Попросіть людину, з якою ви проводите співбесіду, визначити сильні сторони або особливі якості, які привносять учень у школу. Це може включати діяльність, у якій учень особливо добре вміє або любить, а також особливі якості (наприклад, чудова усмішка). Цей крок важливий, щоб

а) допомогти зосередитися на сильних сторонах, а також виклики

б) визначити заходи, які потенційно можуть бути використані як частина втручання.

Крок №3

Визначте проблемну поведінку

Отримайте загальне уявлення про те, що таке проблемна поведінка. Якщо є кілька проблемних форм поведінки, занепокоєння, обведіть ті, що викликають найбільше занепокоєння.

Крок №4

Аналіз процедур

а) Перелічіть час, який визначає розклад дня учня. Включіть час між заняттями, обід, перед школою та, якщо це доцільно, адаптуватися до складних особливостей розкладу (наприклад, парні/непарні дні).

б) Для кожного зазначеного часу вкажіть діяльність, яка зазвичай виконується протягом цього часу (наприклад, мала групові заняття, математика, самостійна творчість, перехід).

в) Використовуйте шкалу від 1 до 6, щоб вказати (загалом), які часи/діяльність є найбільш і найменш ймовірними асоціюватися з проблемною поведінкою. «1» означає низьку ймовірність проблем, а «6» вказує на високу ймовірність проблемної поведінки.

г) Вкажіть, яка проблемна поведінка є найбільш ймовірною в будь-який час/діяльність, якій присвоєно оцінку 4, 5 чи 6.

Крок №5

Виберіть процедури для подальшого оцінювання

Перегляньте кожен час/діяльність, зазначену як 4, 5 або 6 у таблиці з кроку №4. Якщо діяльність схожа (наприклад, діяльність, яка є неструктурованою, діяльність, яка передбачає високі академічні вимоги, діяльність з доганами вчителя, заняттями з великою кількістю однолітків і відносно малою кількістю дорослих) і мають подібні проблемна поведінка розглядає їх як «програми для майбутнього аналізу».

Виберіть від 1 до 3 процедур для подальшого аналізу. Напишіть назву підпрограми і найбільше загальна проблемна поведінка(и). У кожній рутині визначте проблемну поведінку найімовірніше або найбільш проблематично.

Для кожної процедури, визначеної на кроці №5, заповніть ФАКТИ, друга частина.

Особливості проведення другої частини

Інструкція. Як заповнити другу частину?

Крок №6

Визначте цільову програму

Перелічіть цільову рутину та проблемну поведінку знизу ФАКТИ, перша частина.

Виконуйте цю частину інтерв'ю лише для однієї процедури за раз. Використовуйте кілька форм другої частини, якщо визначено кілька процедур.

Крок №7

Надайте деталі проблемної поведінки

Надайте більш детальну інформацію про особливості проблемної поведінки. Зосередьтеся конкретно на унікальні та відмінні риси, а також те, як ця поведінка є руйнівною або небезпечною.

Крок №8

Визначте події, які передбачають появу проблемної поведінки:

а) у кожній процедурі визначте події, які надійно передбачають проблемну поведінку. Почніть ставити принаймні три навідні запитання, перелічені в інтерв'ю.

Перше запитання може стосуватися ситуації на уроці при вивченні математики: що відбувається найчастіше безпосередньо перед проблемною поведінкою?

Поставте два додаткових запитання щодо ситуації або події, зазначеної у першому запитанні. Наприклад, якщо вчитель каже, що вибухова, нестримана, загрозлива поведінка зазвичай починається, коли хтось з учнів констатує цільовому учню, що він робить щось не так, запитайте: «Якби учень сказав це іншому (нецільовому) учневі 10 разів, чи змінилася б його поведінка?»

Також запитайте: «Чи трапляються поведінкові негаразди під час групової роботи, коли ніхто не виправляє (коригує) цільового учня?»

Мета запитань – пересвідчитися у тому, що ви правильно визначили конкретний чинник-тригер несприятливої поведінки. Якщо, наприклад, вчитель скаже вам, що «зміна поведінки» трапляється досить часто, коли інші учні не виправляють цільового учня, це свідчитиме про те, що конкретний визначений чинник-тригер не відповідає дійсності і вам

потрібно шукати інший чинник-ключ до правильного розуміння ситуації по зміні поведінки респондента.

б) Визначивши конкретний чинник-тригер, поставте позначку у відповідному полі та потім перейдіть до таблиці нижче. Поставте вказані додаткові запитання, щоб точно виділити, з чого складається тригерна подія. Наприклад, що кажуть інші учні, це один конкретний учень/учениця?

Крок №9

Чи актуальні налаштування подій?

Події встановлення – це події, які відбуваються перед проблемною поведінкою, що підвищує ймовірність того, що чинник-тригер ініціює поведінку. Іноді це працює, посилюючи менш міцні наслідки. Наприклад, суперечка вранці може збільшити ймовірність того, що учень/учениця демонструє зухвалість, коли його/її просять взяти участь у навчальній роботі, розуміючи той факт, що активна участь у завданні є кориснішою, ніж ситуація уникнення, відсторонення.

Якщо подія завжди присутня або завжди відсутня, то вона не є подією встановлення. Це має відбуватися лише іноді, коли вона трапляється, може призводити до чинника-тригера, що викликає проблемну поведінку.

Крок №10

Визначте наслідки, які можуть підтримувати проблемну поведінку

Які наслідки винагороджують проблемну поведінку? Вважайте, що учень може знати/отримати те, що хтось хоче, або що він може втекти/уникнути чогось, що є неприємним.

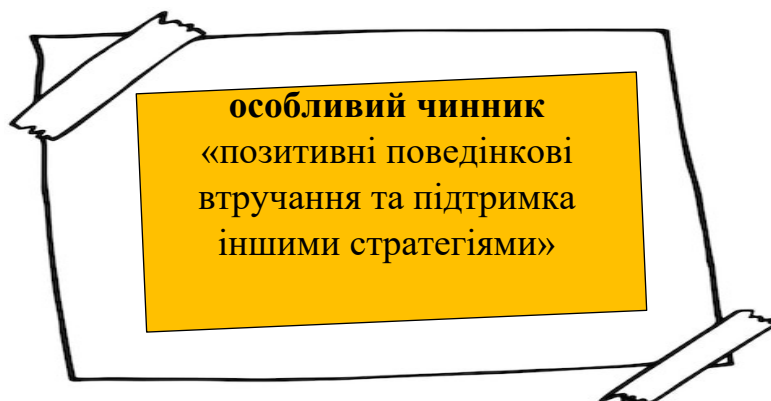
а) Почніть із запитань, коли виникає чинник-тригер і виникає проблемна поведінка, що відбувається далі?

Ставте конкретні запитання:

- Що ти робиш?

- Що роблять інші учні?
- Що починається або починає відбуватися?

б) Коли ви визначите деякі можливі наслідки, поставте додаткові запитання з метою підвищення вашої остаточної впевненості. Ви можете сприймати це, як



встановлення «тестових умов». Наприклад, ви можете описати сценарій, за якого наслідки не могли відбутися, і запитати, якщо така поведінка все одно відбудеться. Наприклад, якщо вчителька каже, що проблемна поведінка учня супроводжується її постійною увагою, варто запитати:

- Чи проблемна поведінка учня має місце, коли увага вчительки не звертається? Якщо так, то навряд чи увага вчительки є важливим наслідком.

в) Визначивши відповідний наслідок, поставте позначку у відповідному полі. Якщо вам здається, що важливий наслідок один, то поставте цифру «1» поруч із наслідком, який, на вашу думку, найбільше цінується учнем, і «2» поруч із тим наслідком, що є наступним за важливістю. Потім перейдіть до поля «особливості наслідку».

Використовуйте запитання в цьому полі, щоб допомогти чітко визначити, які саме функції-наслідки пов'язані з проблемною поведінкою.

Крок №11

Створюємо висновок

Підсумковий звіт вказує на події налаштування, безпосередні чинники- тригери, проблему поведінки та збереження наслідків. Короткий висновок є основою для побудови ефективного плану підтримки поведінки учня/учениці. Побудуйте узагальнювальний

висновок за інформацією у фактах. Якщо ви впевнені, що короткий виклад достатньо точний, щоб скласти план, то варто перейти до розробки плану.

Якщо ви менш впевнені, продовжуйте функціональну оцінку шляхом проведення прямих спостережень.

Використовуйте шкалу від 1 до 6, щоб визначити, наскільки ви, як інтерв'юер або команда «впевнений/впевнена», що короткий висновок є точним. На впевненість можуть вплинути:

- як часто виникає проблемна поведінка,
- як довго ви знаєте цього учня/ученицю,
- наскільки послідовною і систематичною є проблемна поведінка,
- якщо ідентифіковано кілька функцій,
- якщо кілька видів поведінки відбуваються разом.

Таким чином, для команди фахівців, які розглядають особливий чинник «позитивних поведінкових втручань та підтримки з іншими стратегіями» ФОП може бути вирішальним кроком у визначенні того, чому учень/учениця веде себе таким чином, що перешкоджає його/її успішному навчанню чи успішному навчанню його/її однокласників.

2.1.3. Опитувальник «Функціональна оцінка поведінки». Частина перша

Крок 1.

Учень/учениця _____

Дата: _____

Оцінка: _____

Експерт: _____

Респондент(и): _____

Крок 2.

Профіль учня/учениці:

Будь ласка, визначте принаймні три сильні сторони або внесок, який учень привносить у школу.

Крок 3.

- Запізнення ____
- Бійка/фізична агресія ____
- Руйнування ____
- Крадіжка ____
- Ігнорування (не реагування) ____
- Ненормативна лексика ____
- Порушення підпорядкування ____
- Вандалізм ____
- Словесні переслідування ____
- Не виконання завдання (роботи) ____
- Інше _____
- Вербальна недоречність ____
- Самоушкодження ____
- Опишіть проблемну поведінку:

Крок 4.

Виявлення звичок: де, коли і з ким найвірогідніша проблемна поведінка.

розклад	діяльність	Ймовірність проблемної поведінки						Конкретна проблемна поведінка
		Низька			висока			
		1	2	3	4	5	6	
		1	2	3	4	5	6	
		1	2	3	4	5	6	

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

Крок 5.

Перелічіть процедури в порядку пріоритету для підтримки поведінки:

виберіть процедури з рейтингом 5 або 6.

Комбінуйте лише процедури, коли існує значна:

- а) подібність діяльності (умов),
- б) схожість проблемної поведінки.

Заповніть ФАКТИ другої частини для кожної з визначених пріоритетних процедур.

Вчинки/діяльність/зміст	проблема поведінки
Вчинок 1	
Вчинок 2	
Вчинок 3	

2.1.4. Опитувальник. «Функціональна оцінка поведінки». Частина друга

Крок 6.

Розпорядок/заходи/зміст:

який розпорядок (тільки один) із ФАКТІВ, першої частини оцінюється?

вчинок/діяльність/зміст	проблемна поведінка

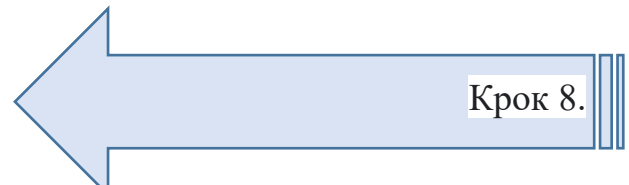
Надайте детальну інформацію про проблемну поведінку:

Як виглядає проблемна поведінка(и)?

Як часто виникає проблемна поведінка(и)?

Як довго тривають проблемні дії, коли вони виникають?

Яка інтенсивність/рівень небезпеки проблемної поведінки?



ЧИННИКИ: ТРИГЕРИ ТА ВСТАНОВЛЕННЯ ПОДІЙ

Які події передбачають, коли відбудеться проблемна поведінка?
(Провісники).

Визначте загалом чинник-тригер:

1. Що найчастіше відбувається безпосередньо перед проблемною поведінкою?

2. Якщо ви застосовуєте цей тригер 10 разів, як часто це призведе до проблемної поведінки?

3. Чи трапляється коли-небудь проблемна поведінка (за відсутності чинника-тригера)?

Чинники-тригери:

Завдання _____

Догана _____

Зміна діяльності _____

Неструктурований час _____

Структурована/неакадемічна діяльність _____

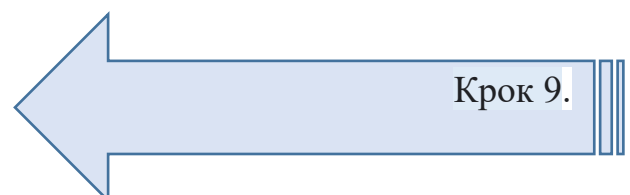
Ізоляція, нікого навколо _____

Інше _____

Визначте особливості тригера

Якщо:	Детально опишіть
завдання (групова робота, самостійна робота, навчання в малих групах, лекція, бесіда та ін.)...	Особливості завдання: тривалість, легкість завдання для учня)..., - які його ймовірні чинники викликають огиду до учня/учениці і чому не сприймаються?
неструктурований час...	обстановку, діяльність і хто є навколо
догана...	хто робить догану, що таке і яка мета виправлення
структурована, неакадемічна діяльність	контекст, хто навколо, що діяльність відбувається, яка поведінка очікувана?
переходи	діяльність, яка припиняється і той, до якого здійснюється перехід. Ідентифікувати, чи є будь-яка з видів діяльності високою переважною або непереважною, які є структурованими проти неструктурованих.
ізолюваність	Місце, де виникла така поведінка? Які особливості середовища можуть бути актуальними?

Чи актуальні події обстановки?



1. Чи є щось таке наявне, що підвищує ймовірність спрацьовування зазначеного тригера у поведінці?

2. Якщо так, то ця подія іноді присутня, а інші відсутні? Чи виникає ця поведінка лише тоді, коли подія присутня?

Налаштування подій

___ Виправлення/помилка

___ Конфлікт вдома

___ Голод

___ Конфлікт однолітків

___ Виправлення наставником раніше (наприклад, за день)

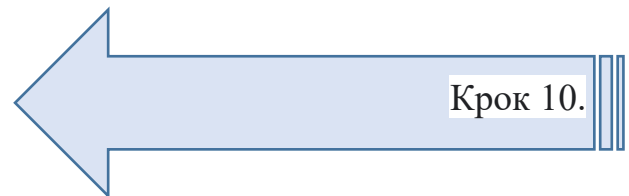
___ Нестача сну

___ Зміна розпорядку дня

___ Домашнє завдання не виконано (не завершено)

___ Ліки (пропущені або прийняті)

___ Інше



НАСЛІДКИ

Які наслідки, швидше за все, призведуть до збереження проблемної поведінки?

Узагальнено визначте наслідок

В ідентифікованій процедурі, коли виникає чинник-тригер і виникає проблемна поведінка, що відбувається далі?

1. Чим ти займаєшся?

2. Що роблять інші учні?

3. Які дії відбуваються (починаються чи припиняються)?

Зменшіть список: візьміть кожен наслідок, який вже визначили:

а) чи матиме місце така проблемна поведінка, якби цей наслідок не міг відбутися, наприклад, якщо:

- бракує (є) уваги(а) однолітків?
- інші учні були поруч?
- нікого не було навколо?
- завдання було легшим?
- була допомога вчителя?

б) з останніх 10 разів, коли ви спостерігали таку поведінку, як часто це траплялося?

Речі, які отримують	Речі, яких уникають або від яких втікають
увага дорослих _____	складні завдання _____
увага однолітків _____	догани _____
діяльність _____	однолітки негативно _____
гроші/речі _____	фізичних зусиль _____
Інше: _____	увага дорослих _____
	Інше: _____

Визначте особливості наслідку

Якщо є увага наставників або однолітків

отримується або уникається	Визначте, хто повертає увагу, що вони говорять, і як довго зазвичай триває увага. Що чи учень стежить за цією увагою—є їх назад і вперед, що відбувається? Робить відбувається ескалація поведінки?
Якщо діяльність або запит є або видаляється	Опишіть конкретну діяльність, включаючи тих, хто присутній, з чого складається діяльність, як довго це триває.
Якщо є	Опишіть конкретні предмети,

матеріальні предмети, отримуються або забираються	отримані, в тому числі тими, хто ще присутній, скільки часу учень/учениця має доступ до предмета.
Якщо сенсорна стимуляція можлива, відбувається або видалена	Опишіть контекст, хто навколо, як діяльність відбувається, яка поведінка очікувана?

Крок 11.

Висновок проблемної поведінки

Підсумок, який буде використаний для побудови плану підтримки поведінки.



Наскільки ви впевнені, що висновок проблемної поведінки точний?

Не дуже впевнено					дуже впевнено	
1	2	3	4	5		

2.2. Комунікативні потреби. Оцінювання.

2.2.1. Потреби у спілкуванні

У визначенні потреб спілкування варто звернути увагу на термін «режим зв'язку у рідній мові»

Режим зв'язку у рідній мові

Для людини з глухотою, яка не має письмової мови, спосіб спілкування - це той, який зазвичай використовується особою (жестове мовлення або усне спілкування)

Діти глухі і зі зниженим слухом можуть використовувати один чи два згаданих способів спілкування [17-20]. Інші діти з комплексними особливостями (глухота плюс, знижений слух плюс - ті, хто має важчі порушення, такі як глухота / сліпота, когнітивні або фізичні порушення, аутизму) можуть не мати можливості адекватно спілкуватися жодним із

цих способів. Без сумніву, потреби в спілкуванні цих дітей повинні враховуватися при розробці ІПР.

Розуміння того, як дитина (не, частково) спілкується є першочерговим завданням для діагностики, вивчення і розробки відповідних інструкцій та послуг. І хоча будь-яке значне порушення здатності дитини розуміти та використовувати мову відіграє величезну роль у здатності дитини вчитися та прогресувати у навчальній програмі загальної освіти, це само по собі не означає, що дитина не може вчитися і досягати відповідних предметних компетентнісних рівнів. Дійсно, задоволення та підтримка потреб у спілкуванні дитини може бути важливим для повної участі дитини та прогресу в навчальній програмі загальної освіти, як необхідної бази досвіду.

Окрім ключового режиму спілкування є додаткові, альтернативні способи спілкування.

Приклади різних режимів спілкування, від дуже основних до дуже складних:

- ✚ Погляд очей / погляд
- ✚ Вираз обличчя / мова тіла / жести
- ✚ Кивання головою так / ні
- ✚ Вокалізації / подібність слів
- ✚ Символи об'єкта / зображення / фотографії
- ✚ Символи зв'язку
- ✚ жестова мова
- ✚ спілкування за допомогою допоміжних технологій

Способи спілкування включають чисто словесні (перші три), чисто жестові (4), поєднані (5,6):

- ✚ Слуховий / оральний метод
- ✚ Слухово-вербальний метод
- ✚ Метод словесної мови
- ✚ УЖМ

✚ УЖМ1- УМ2 (двомовний/двокультурни)

✚ Тотальна комунікація (ТК) – загальний метод спілкування.

Команди фахівців можуть вважати корисним розглядати визначення *послуги перекладу* – задоволення потреби в спілкуванні глухих і зі зниженим слухом дітей, як доступ до інформаційного зв'язку в режимі реального часу.

Послуги з перекладу можуть бути доступні дитині, якщо команда фахівців визначить її як необхідну і систематично потрібну при здобутті відповідної освіти (наприклад, базової).

Додаткові посібники та послуги також використовуються для підтримки дитини з обмеженими можливостями і повинні бути визначені командою фахівців. Такі послуги можуть включати *позакласне і неакадемічне* налаштування в межах сфери застосування. Це доповнення відповідає акценту на можливості дитини спілкуватися з однолітками та професійним персоналом у його мовному чи комунікаційному режимі [21]. Додаткові посібники та послуги, що надаються в позакласних умовах, зможуть розширити діапазон налаштувань, у яких дитина матиме такі можливості спілкування.

2.2.2. Інструкція для команди фахівців

Команда фахівців вивчає і враховує:

- ✚ середовище спілкування вдома з позицій доступності, труднощів;
- ✚ режим мови та спілкування дитини;
- ✚ можливості спілкування з батьками і членами родини;
- ✚ можливості прямого спілкування з однолітками та наставниками у режимі мови та спілкування дитини;
- ✚ академічний рівень;
- ✚ можливості для прямого навчання в режимі мови та спілкування дитини.

Важливо зазначити, незалежно обмежених можливостей дитини команди фахівців повинні враховувати нинішній стан потреби у спілкуванні дитини.

Визначаючи потреби в спілкуванні дитини, команда фахівців може запитати:

✚ Які комунікативні вимоги та можливості має дитина?

✚ Чи має дитина навички та стратегії, необхідні для задоволення цих комунікативних вимог та використання переваг комунікативних можливостей?

✚ Чи може дитина виконати свою потребу спілкуватися в різних умовах?

✚ Чи спілкується дитина належним чином і ефективно?

✚ Якщо дитина не спілкується належним чином, то в чому причина?

✚ Як би Ви описали дефіцит у спілкуванні?

Якщо команда фахівців визначить, що дитина має потреби в спілкуванні, то команді потрібно буде чітко виписати їх у ІПР, включаючи (у відповідних випадках) через виклад річних цілей роботи наставників, надання спеціальної освіти та пов'язаних з ними послуг, додаткових посібників та послуг, що включають допоміжні технології або інші відповідні інструкції, послуги та підтримку.

Діагностичний інструментарій* складається з трьох опитувальників [22].

2.2.3. Опитувальник для батьків щодо розвитку слуху, зору і комунікації дитини

від народження до 3 місяців

Реагує на гучні звуки

ТАК НІ

Заспокоюється або усміхається, коли з нею розмовляють

ТАК НІ

Розпізнає ваш голос і заспокоюється, якщо плаче

ТАК НІ

Під час годування починає або припиняє смоктати у відповідь на звук

ТАК НІ

Воркує і видає звуки задоволення

ТАК НІ

Має особливий спосіб плакати для вияву різних потреб

ТАК НІ

Усміхається, коли бачить вас

ТАК НІ

від 4 до 6 місяців

Стежить за звуками очима

ТАК НІ

Реагує на зміни у вашому голосі

ТАК НІ

Помічає іграшки, які видають звуки

ТАК НІ

Звертає увагу на музику

ТАК НІ

Лепече, використовує різні звуки, зокрема, які починаються

на [п], [б], [м]

ТАК НІ

Сміється

ТАК НІ

Балакає, коли схвильована або нещаслива

ТАК НІ

Видає булькаючі звуки, коли сама або грається з вами

ТАК НІ

від 7 місяців до 1 року

Полюбляє гратися

ТАК НІ

Повертається і дивиться в бік звуків

ТАК НІ

Слухає, коли з нею говорять

ТАК НІ

Розуміє слова для позначення предметів (чашка, черевик, сік

ТАК НІ

Відповідає на прохання («Іди сюди»)

ТАК НІ

Лепече з використанням довгих і коротких груп звуків («тата, мама, піпіпі»)

ТАК НІ

Балакає, щоб привернути й утримати увагу

ТАК НІ

Спілкується за допомогою жестів (махання або підняття рук)

ТАК НІ

Імітує різні звуки мови

ТАК НІ

Має одне або два слова (привіт, собака, тато, мама

до першого дня народження

ТАК НІ

від 1 до 2 років

Знає кілька частин тіла і може вказати на них, коли запитують

ТАК НІ

Виконує прості команди («Коти м'яч») і розуміє прості запитання («Де твій черевик?»)

ТАК НІ

Полюбляє прості історії, пісні та віршики

ТАК НІ

Вказує на малюнки, якщо їх називають, у книгах

ТАК НІ

Регулярно засвоює нові слова

ТАК НІ

Використовує запитання з одного чи двох слів («Де кошеня?» або «Йди до побачення?»)

ТАК НІ

Поєднує два слова разом («Більше печива»)

ТАК НІ

Використовує багато різних приголосних звуків на початку слів

ТАК НІ

від 2 до 3 років

Має слово майже для всього

ТАК НІ

Використовує фрази з двох або трьох слів, щоб говорити про щось і запитувати про щось

ТАК НІ

Використовує звуки к, г, ф, т, д і н

ТАК НІ

Говорить так, щоб його зрозуміли члени родини та друзі

ТАК НІ

Називає предмети, щоб запитати про них або звернути на них увагу

ТАК НІ

Від 3 до 4 років

Чує вас, коли ви телефонуєте з іншої кімнати

ТАК НІ

Чує телевізор або радіо на тому ж рівні звуку, що й інші члени сім'ї

ТАК НІ

Відповідає просто: «Хто?» "Що?" "Де?" і чому?" запитання

ТАК НІ

Розповідає про діяльність у дитячому садку, дошкільному закладі або вдома у друзів

ТАК НІ

Використовує речення з чотирьох і більше слів

ТАК НІ

Розмовляє легко, не повторюючи склади чи слова

ТАК НІ

від 4 до 5 років

Звертає увагу на коротке оповідання та відповідає на прості запитання

до нього

ТАК НІ

Чує і розуміє більшість сказаного вдома та в школі

ТАК НІ

Використовує речення, які містять багато деталей

ТАК НІ

Розповідає історії, які не відповідають темі

ТАК НІ

Легко спілкується з іншими дітьми та дорослими

ТАК НІ

Вимовляє більшість звуків правильно, за вин. кількох (л, с, р, в, з, ч, ш та й)

ТАК НІ

Використовує слова, що римуються

ТАК НІ

Називає кілька букв і цифр

ТАК НІ

Використовує граматику для дорослих

ТАК НІ

2.2.4. Опитувальник для батьків щодо розвитку зору та комунікації вашої дитини

від народження до 3 місяців

Реагує на візуальні рухи

ТАК НІ

Заспокоюється або усміхається, коли з нею розмовляють жестово

ТАК НІ

Розпізнає ваш рух і заспокоюється, якщо плаче

ТАК НІ

Під час годування починає або припиняє смоктати у відповідь на емоції

обличчя

ТАК НІ

Воркує пальчиками (руками) і видає рухи задоволення

ТАК НІ

Має особливий спосіб плакати для вияву різних потреб

ТАК НІ

Усміхається, коли бачить вас

ТАК НІ

від 4 до 6 місяців

Стежить за рухами очима

ТАК НІ

Реагує на зміни у вашій міміці

ТАК НІ

Помічає іграшки, які яскраві (контрастні)

ТАК НІ

Звертає увагу на рухливість живих істот ..

ТАК НІ

Грається руками (рукою), пальчиками, використовує різні конфігурації,

зокрема кулачок, рука, згинання всіх пальчиків

ТАК НІ

Сміється

ТАК НІ

Використовує руки (руку), коли схвильована або нещаслива

ТАК НІ

Розглядає свої руки, пальчики, коли сама або грається з ними

ТАК НІ

від 7 місяців до 1 року

Полюбляє гратися

ТАК НІ

Повертається і дивиться в бік рухів

ТАК НІ

Уважно дивиться, коли з нею спілкуються

ТАК НІ

Розуміє жести для позначення предметів (чашка, черевик, сік)

ТАК НІ

Розуміє жести для позначення дій (ЇСТИ, ПИТИ, ПІСЯТИ, ГРАТИСЯ

ТАК НІ

Відповідає на прохання («ІДИ СЮДИ»)

ТАК НІ

Спілкується з використанням жестів (підняття, махання, стискання)

ТАК НІ

Користується жестами, щоб привернути й утримати увагу ..

ТАК НІ

Розуміє вказівні жести для позначення предметів, місця .

ТАК НІ

Використовує вказівний жест

ТАК НІ

Спілкується за допомогою жестів (махання або підняття рук)

ТАК НІ

Імітує різні кінеми (конфігурації, локалізації, напрям руху,

швидкість) ТАК НІ

Має жести до першого дня народження:

ПРИВІТ, БУВАЙ

ТАК НІ

ТАТО, МАМА, БАБУСЯ, ДІД

ТАК НІ

МОЛОКО, СІК, ЛОЖКА

ТАК НІ

ПИТИ, ІСТИ, ПІСЯТИ, КАКАТИ

ТАК НІ

ХОЧУ, НЕ ХОЧУ, СПАТИ, НЕ СТАТИ, ГРАТИСЯ, НЕ ГРАТИСЯ

ТАК НІ

ЛЯЛЬКА, УЛЮБЛЕНА ІГРАШКА

ТАК НІ

від 1 до 2 років

Знає кілька частин тіла і може вказати на них, коли запитують

ТАК НІ

Виконує прості прохання ДАЙ ЛОЖКУ, ЙДИ ДО МЕНЕ

ТАК НІ

Розуміє прості запитання ДЕ ТВОЯ ШАПКА? ХТО ПРИЙШОВ?

ТАК НІ

Полюбляє розглядати малюнки казок

ТАК НІ

Показує на малюнки, якщо їх називають, у книгах

ТАК НІ

Регулярно засвоює нові жести..

ТАК НІ

Використовує запитання (1-2 жести):

ДЕ КОШЕНЯ? ХТО ЇСТЬ?) .

ТАК НІ

Поєднує два жести разом ХОЧУ ЩЕ (СПАТИ, ГРАТИСЯ)

ТАК НІ

Використовує багато різних конфігурацій на позначення жестів

ТАК НІ

від 2 до 3 років

Має жести майже для всього

ТАК НІ

Використовує фрази з 2-3 жестів, щоб говорити (запитувати) про

щось ТАК НІ

Використовує конфігурації А,5,В,И,е

ТАК НІ

Говорить так, щоб його зрозуміли члени родини та друзі

ТАК НІ

Називає предмети, щоб запитати про них або звернути на них увагу

ТАК НІ

від 3 до 4 років

Бачить вас, коли ви розмовляєте з кимось у кімнаті

ТАК НІ

Бере участь у розмовах, що й інші члени сім'ї

ТАК НІ

Відповідає просто на запитання: ХТО? ЩО? ДЕ? ЧОМУ?

ТАК НІ

Розповідає про діяльність у дитячому садку, вдома, у друзів

ТАК НІ

Використовує речення з чотирьох і більше жестів

ТАК НІ

Розмовляє легко, не повторюючи жестів

ТАК НІ

від 4 до 5 років

Звертає увагу на коротке оповідання та відповідає на прості запитання

до нього

ТАК НІ

Бачить і розуміє більшість сказаного вдома та в школі

ТАК НІ

Використовує речення, які містять багато деталей

ТАК НІ

Розповідає історії, які не відповідають темі

ТАК НІ

Легко спілкується жестами з іншими дітьми та дорослими

ТАК НІ

Показує більшість кінем правильно

ТАК НІ

Показує кілька дактилем і цифр

ТАК НІ

Використовує граматику для дорослих

ТАК НІ

2.2.5. Опитувальник «Режим спікування дитини»

1.1. Режим спікування дитини, *сприйняття*, забезпечується:

___ артикуляційно-слуховий (слухання, зчитування мовлення та вимова, говоріння)

___ загальна комунікація (включення ЖМ)

__ інше (поясніть, будь ласка)

1.2. Режим спілкування дитини, **продукування**, здійснюється:

__ артикуляційно-слуховий (слухання, зчитування мовлення, вимова, говоріння)

__ загальна комунікація (включення ЖМ)

__ іше (поясніть, будь ласка)

1.3. Чи ефективний та достатній цей спосіб спілкування для цієї дитини?

__ Так __ Ні

2.1. Які потреби в мові дитини? (*Перевірте все, що застосовується*)

__ У дитини писемне мовлення є *на* рівень групи/класу з слухачами

__ У дитини писемне мовлення є *нижче* рівня групи/класу з слухачами

Яка різниця (незначна, велика, істотна, потребує регулярного втручання, супроводу та ін.)?

__ У дитини усне мовлення видається є *на* рівень групи/класу з однолітками по слуху (не використовує УЖМ)

__ У дитини писемне мовлення є *нижчим* рівня групи/класу з однолітками слуху (не використовує УЖМ)

Яка різниця (незначна, велика, істотна, потребує регулярного втручання, коригування, навчання та ін.)?

__ У дитини жестове мовлення видається *на* рівні групи/класу з жестомовними однолітками

___ У дитини жестове мовлення видається **нижчим** рівня групи/класу з жестомовними однолітками

Яка різниця (незначна, велика, істотна, потребує регулярного втручання, супроводу та ін.)?

___ У дитини кальковане жестове мовлення видається **на** рівні групи/класу з жестомовними однолітками

___ У дитини кальковане жестове мовлення видається **нижчим** рівня групи/класу з жестомовними однолітками

Яка різниця (незначна, велика, істотна, потребує регулярного втручання, супроводу та ін.)?

___ Дитина **розуміє** (словесну або ЖМ), схоже, є **на** рівні групи/класу з учнями (слухачами)

___ Розуміння дитини (словесної чи ЖМ), схоже, є **нижчим** рівня групи/класу з учнями (слухачами)

Яка різниця (незначна, велика, істотна, потребує регулярного втручання, супроводу та ін.)?

Які стратегії можна використовувати, щоб допомогти дитині здобути мову, співмірну з її однолітками?

3. Чи має дитина можливість прямого спілкування з однолітками у своєму мовному та комунікаційному режимі?

___ Так, будь ласка, поясніть: _____

___ Ні. Будь ласка, поясніть: _____

4. Чи має дитина можливість прямого спілкування з наставниками (вчителями, вихователями, сурдопедагогами, психологами, соціальними

педагогами, асистентами вчителя (вихователя), батьками) у своєму мовному та комунікаційному режимі?

Так, з наступними фахівцями: _____

Ні, з наступними фахівцями: _____

Як фахівці продемонстрували майстерність у режимі спілкування дитини?

Який план вирішує це питання?

5. Навчальний рівень дитини:

співмірний з чуючими;

1-2 роки нижчий з чуючими;

більше 2 років нижчий з чуючими

(якщо академічний рівень нижче рівня слуху, поясніть, будь ласка.

(Зазначте стратегії виправлення цієї ситуації)

6. Чи вивчила команда фахівців повний спектр потреб дитини, включаючи можливості прямого навчання мовою та режиму спілкування?

Поясніть, будь ласка:

7. Чи були пояснені всі потенційні варіанти консультативної, мовної допомоги в межах оцінювання команди фахівців під час засідання?

Так

Ні. Чому (поясніть) _____

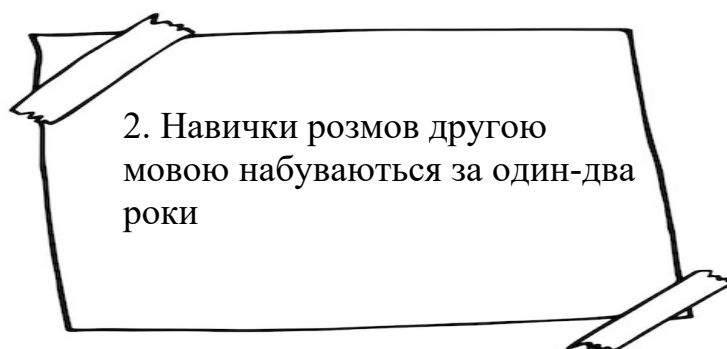
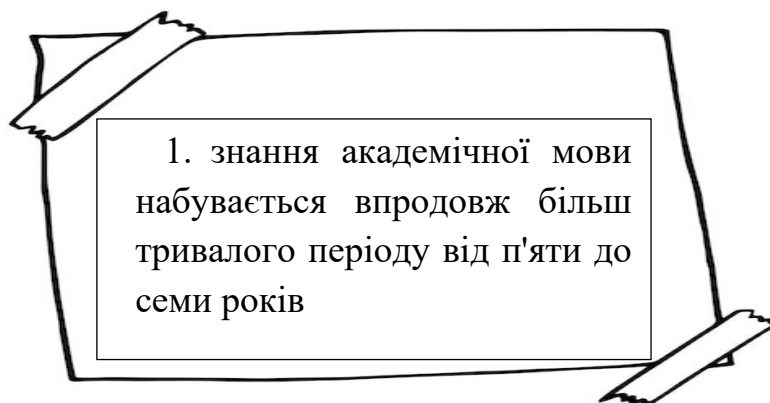
2.3. Мовні потреби. Оцінювання.

2.3.1. Особливості мовних потреб

Цей чинник діагностики враховує мовні потреби глухих і зі зниженим слухом осіб, які є категоріями неоднорідними, мають різноманітну лінгвальну і культурну різноманітність, відмінні середовища спілкування, мови (мов) з відповідним супроводом чи без нього, набутий мовний досвід, який може бути недостатнім для навчання першою мовою і вивчення другої мови.

У більшості випадків глухих дітей чуючих батьків оцінка унікальної мовної ситуації характеризується неволодінням чи обмеженим володінням УЖМ, а також і обмеженим володінням українською (ОВУ) на відповідному віковому етапі, що свідчить про недостатню сформованість мовних основ, які будуть впливати процес навчання у середовищі однолітків []. Досить важливо з'ясувати мовні потреби, особливості й вчасно надати рекомендації щодо ефективного навчання дітей (учнів) з урахуванням мовно-культурної специфіки.

Розглядаючи й оцінюючи особливості мовного розвитку учня/учениці з обмеженим рівнем володіння словесною і жестовою мов варто враховувати інформацію 1 і 2



Для всіх дітей означеної категорії існує складна взаємодія різних форм мовлення, як основи людської комунікативної діяльності [23-24]. Комунікативна діяльність є унікальною для глухих дітей з різних мовних родин чуючих і глухих батьків, засобів і форм мовлення. Адже не просто треба вчити дитину говорити, а й розвивати мовні і мовленнєві здібності – сприймати, слухати, говорити, читати, писати, дактилювати конкретною мовою. Глухі діти, як ніхто інші, потребують забезпечення маршрутів різноманітності з послідовними можливостями розвитку і повним набором мовних і мовленнєвих здібностей.

Як підтвердження до попереднього, варто звернутися до цитати відомого американського вченого, що стала забезпеченою основою для навчання здобувачів з ПС в США «сприяння засвоєнню, вивченню першої мови; використання доступної, візуальної мови як способу розблокувати навчальну програму для глухих; покращення навичок у формах M₂; розвиток соціальних, емоційних, культурних компетенцій глухих учнів; покращення навчальних досягнень [25, 26].

2.3.2. Опитувальник для команди фахівців при оцінці УЖМ1-УМ2

1. Чи має команда фахівців мовні, психологічні, соціальні компетентності (розуміння розвитку жестової мови, норми, сенситивні етапи, жестівник, мовне середовище тощо) щодо учня/учениці відповідного віку

___ Так ___ Ні

2. Чи володіє команда фахівців візуальними стратегіями, які можна використовувати при оцінюванні в учня/учениці української жестової мови як рідної відповідно віку?

___ Так ___ Ні

3. Чи присутній перекладач жестової мови для батьків та учня/учениці на засіданні фахівців?

___ Так ___ Ні

4. Чи має команда фахівців доступ до даних про оцінку жестової мови, які є точними та неупередженими?

___ Так ___ Ні

5. Чи використовує інформація про оцінку жестової мови різноманітні методи та середовища?

___ Так ___ Ні

6. Чи може команда фахівців оцінити «нинішній рівень використання рідної мови – УЖМ1»

___ Так ___ Ні

7. Чи може команда фахівців оцінити «нинішній рівень використання УМ2

___ Так ___ Ні

8. Чи є вимірники моніторингу прогресу у напрямку оволодіння УЖМ1?

___ Так ___ Ні

9. Чи є вимірники моніторингу прогресу у напрямку оволодіння УМ2?

___ Так ___ Ні

10. Чи є відповідальні фахівці за вимірювання результатів УЖМ1?

___ Так ___ Ні

11. Чи є співпраця між загальною та спеціальною освітою, а також українською мовою як другою мовою та двомовною освітою, якщо це доречно?

___ Так ___ Ні

12. Чи навчаються члени команди фахівців співпраці з використанням перекладача жестової мови?

___ Так ___ Ні

13. Чи ретельно визначений процес оцінювання УЖМ1 та УМ2 під час оцінювання?

___ Так ___ Ні

14. Чи ретельно визначаються поведінкові особливості, які вимірюються УЖМ1 під час оцінювання?

___ Так ___ Ні

15. Чи ретельно визначаються поведінкові особливості, які вимірюються УМ2 під час оцінювання?

___ Так ___ Ні

16. Чи визначено умови, як вимірюється УЖМ1 з урахуванням віку?

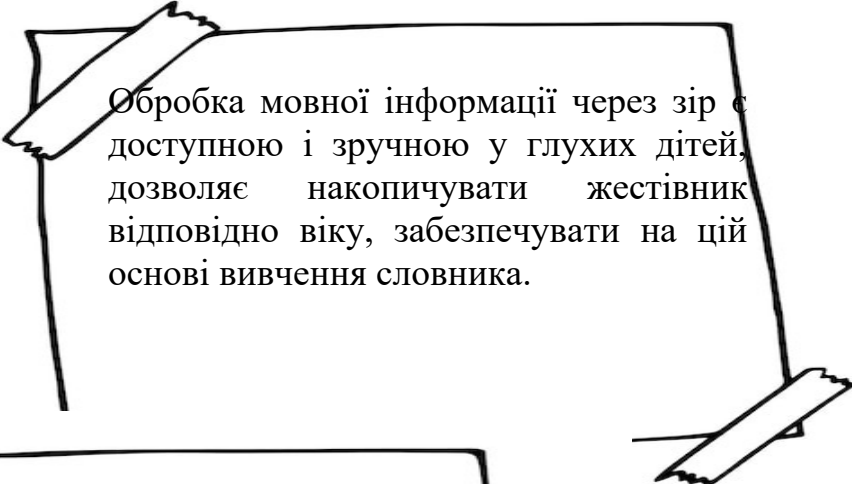
___ Так ___ Ні

17. Чи визначається форма УМ2, яка вимірюється?

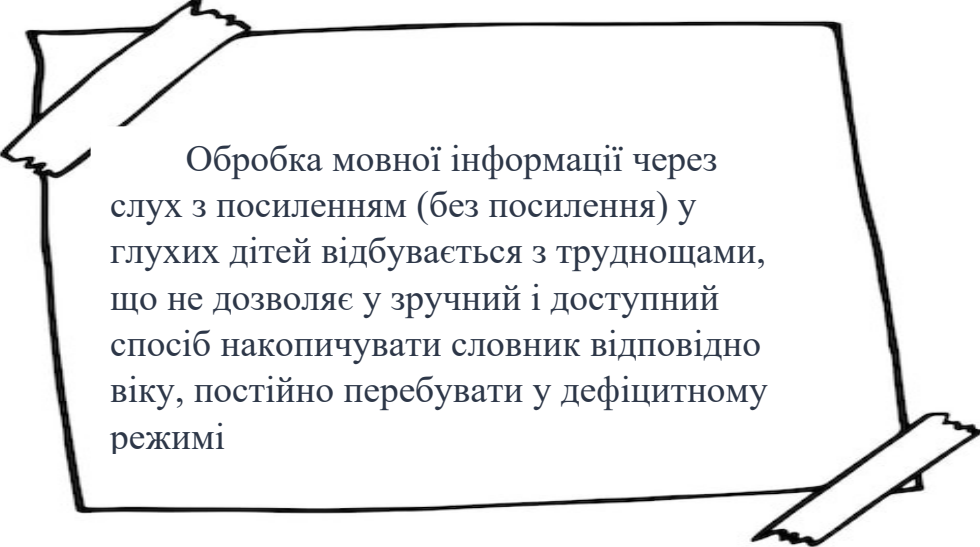
___ Так ___ Ні

2.3.3. Інструментарій оцінювання

Інструментарій складається з визначення: обмеженого українського коефіцієнту, обмеженого українського жестового коефіцієнту



Обробка мовної інформації через зір є доступною і зручною у глухих дітей, дозволяє накопичувати жестівник відповідно віку, забезпечувати на цій основі вивчення словника.



Обробка мовної інформації через слух з посиленням (без посилення) у глухих дітей відбувається з труднощами, що не дозволяє у зручний і доступний спосіб накопичувати словник відповідно віку, постійно перебувати у дефіцитному режимі

2.3.4/ Опитувальник «Загальний рівень володіння українською жестовою мовою» для батьків/опікунів дитини

1. Профіль _____
2. Хлопчик/дівчинка _____
3. Вік _____
4. Батьки мова _____
5. Головна мова вдома _____

5.1. Чи визначалася головна мова вдома?

Так Ні

5.2. Хто допоміг визначити головну мову вдома?

- Медики
 - Вчителі
 - Друзі
 - Колеги
 - Самостійно
 - Інше
-
-

5.3. Чи розглядалася основна мова спілкування дитини?

Так Ні

5.4. Чи враховувались культурні цінності та переконання батьків при плануванні розвиткового навчання дитини?

Так Ні

6.1. Чи використовували інформацію (досвід) глухих фахівців?

Так Ні

6.2. Чи допомагає Вам інформація (досвід) глухих фахівців?

Так Ні

6.3. Чи використовували інформацію (досвід) чуючих фахівців?

Так Ні

6.4. Чи допомагає Вам інформація (досвід) глухих фахівців?

Так Ні

7.1. Чи розробили Ви комунікаційний режим вдома?

Так Ні

7.2. Чи дотримуєтесь Ви комунікаційного режиму вдома?

Так Ні

7.3. Чи використовуєте різноманітні комунікативні стратегії вдома?

Так Ні

8.1. Чи знаєте Ви нормативи володіння жестовою мовою за етапами розвитку?

Так Ні

8.2. Визначте особливості знання жестової мови

Придумані домашні жести

Природні жести

Кальковані жести

Інше

8.3. Чи використовуєте різноманітні навчальні стратегії при вивченні мови?

Так Ні

8.4. Як Ви оцінюєте «нинішній рівень використання УЖМ у спілкуванні» відповідно віку дитини?

Достатній. Чому?

Недостатній. Чому?

8.5. Як Ви оцінюєте «нинішній рівень володіння УЖМ у спілкуванні» відповідно віку дитини?

Достатній. Чому?

Недостатній. Чому?

8.6. Чи є проблеми при вивченні (використанні) УЖМ?

Так Ні

Поясніть _____

2.3.5. Опитувальник «Обмежений український жестовий коефіцієнт»

А – вік особи

Б – виховання, навчання, відсутність (-).

В – місце народження і мова.

Г - труднощі у сприйманні (зчитуванні), продукуванні, участі у розмові, розумінні «почерків» української жестової мови, які можуть бути достатніми для заперечення жестомовної особистості

А

А3 – А21

Б

Б1 - виховується у дошкільному ЗО,

Б2 – навчається у початковій школі,

Б3 – навчається у середній школі,

Б4 - навчається у старшій школі,

Б5 – навчається у професійному ЗО.

Б6 – навчається у вищому ЗО.

В

В1 народився/лась в Україні і рідною мовою є українська жестова.

В2 народився/лась в Україні і рідною мовою є мова, відмінна від УЖМ.

В3 походить з жестомовного середовища, де інша ЖМ, мала значний вплив на рівень володіння УЖМ.

В4 походить з словесномовного середовища, де словесна мова, мала значний вплив на рівень володіння УЖМ.

В5 походить з двомовного середовища, де _____ мова, мала значний вплив на рівень володіння УЖМ.

В6 мігрант, переселенець, рідною мовою є мова, відмінна від УЖМ.

Г

Г1 труднощі побудови жестового підпису українською жестовою;

Г2 є труднощі участі у діалозі українською жестовою;

Г3 є труднощі зчитування інформації з жестової української;

Г4 труднощі зчитування інформації з УКЖМ;

Г5 труднощі перекладу з жестової української на словесну українську;

Г6 неможливість успішно досягати вищі рівні компетентностей в аудиторіях, де мова навчання українська жестова.

Г7 неможливість повноцінно брати участь у заходах спільноти глухих (спортивних, культурних, мистецьких тощо).

2.3.6.Опитувальник «Обмежений український коефіцієнт»

використовується стосовно фізичної особи означає особу віком від 3 до 21 року.

А – вік особи

Б – виховання, навчання, відсутність (-).

В – місце народження і мова.

Г - труднощі в розмові, читанні, написанні чи розумінні української мови, які можуть бути достатніми для заперечення мовної особистості

А

А3 – А21

Б

Б1 - виховується у дошкільному ЗО,

Б2 – навчається у початковій школі,

Б3 – навчається у середній школі,

Б4 – навчається у старшій школі,

Б5 – навчається у професійному ЗО.

Б6 – навчається у вищому ЗО.

В

В1 народився(лась) в Україні і рідною мовою є українська

В2 народився(лась) в Україні і рідною мовою є мова, відмінна від української;

В3 походить з середовища, де мова, крім української, мала значний вплив на рівень володіння українською мовою;

В4 мігрант/переселенець, рідною мовою якого/якої є мова, відмінна від української, походить з середовища, де домінує мова, відмінна від української;

Г

Г1 є труднощі побудови усного висловлювання українською;

Г2 є труднощі участі в усному діалозі українською;

Г3 є труднощі зчитування інформації з усної української;

Г4 є труднощі (нерозуміння) під час читання українською;

Г5 є труднощі (друкований текст) написання українською;

Г6 є труднощі (почерк) написання українською;

Г7 неможливість успішно досягати вищі рівні компетентностей в аудиторіях, де мова навчання українська.

2.2.6 Діагностика комунікативних можливостей учня/учениці

Діагностику комунікативних можливостей учня/учениці – важливий етап проєктування доступного освітнього середовища для здобувача освіти з порушеннями слуху. У посібнику [27] запропоновано індивідуальний комунікативний протокол (Таблиці 1-3) застосовувати команді фахівців у трьох частинах.

- ✚ у першому розділі наводиться характеристика актуального рівня сформованості системи комунікативних можливостей здобувача з порушеннями слуху;

- ✚ у другому розділі проєктується траєкторія комунікативного розвитку на найближчу перспективу;

- ✚ у третьому розділі вміщуються рекомендації щодо комунікативних умов, які необхідно створити в освітньому середовищі закладу.

Для всіх трьох розділів є спільний поділ на ключові рівні механізму комунікації та компоненти, що розподіляються за типом мовлення на рецептивні та продуктивні, чітко диференціюються різновиди мовлення. Зокрема серед рецептивних різновидів мовлення виокремлюється – сприймання природного жестового мовлення, читання, сприймання усного мовлення, причому останнє може відбуватися на слуховій, слухозоровій, зоровій основі. В продуктивному мовленні диференціюється продуктивне природне жестове мовлення, писемне мовлення, продуктивне усне мовлення, причому останнє може відбуватися без компоненту озвучування.

Таблиця 1
Індивідуальний комунікативний протокол учня/учениці

Тип мовлення	Вид мовлення	Рівні сформованості		Вид додаткової підтримки			
		Недостатня	Достатня	Без підтримки	Дактилювання	Мануоральне артикулювання	Калькова не жестове мовлення
Рецептивне	Сприймання природного жестового мовлення						
	Читання						
	Сприймання усного мовлення						
Продуктивне	природне жестове						
	Письмо						
	усне						

Таблиця 2
Траскторія комунікативного розвитку учня/учениці

Тип мовлення	Вид мовлення	Вид додаткової підтримки			
		Без підтримки	Дактилювання	Мануоральне артикулювання	Калькова не жестове мовлення
Рецептивне	Сприймання природного жестового мовлення				
	Читання				
	Сприймання усного мовлення				
Продуктивне	Природне жестове				
	Письмо				
	Усне				

Таблиця 3.
Комунікативні умови

доступного освітнього середовища для учня/учениці

Тип мовлення	Вид мовлення	Вид додаткової підтримки			
		Без підтримки	Дактилювання	Мануоральне артикулювання	Кальковане жестове мовлення
Рецептивне	Сприймання природного жестового мовлення				
	Читання				
	Сприймання усного мовлення				
Продуктивне	Природне жестове				
	Письмо				
	Усне				

На думку авторів [27], різновиди мовлення словесної мови може відбуватися без та з додатковою підтримкою, що ґрунтується на візуально-мануальній основі. Серед видів додаткової підтримки, що супроводжує мовленнєві процеси словесної мови диференціюється дактилювання, мануоральне артикулювання, кальковане жестове мовлення. Читацька діяльність може відбуватися за підтримки дактилювання та мануорального артикулювання як засобів «читання вголос». Полегшувати зорове сприймання усного мовлення допомагає мануоральне артикулювання або кальковане жестове мовлення співрозмовника. Дактилювання слугує підтримкою писемного мовлення. Продуктивне усне мовлення може відбуватися без приговорювання з підтримкою засобами мануорального артикулювання чи калькованого жестового мовлення. Кожен компонент оцінюється за двома рівнями сформованості – недостатній та достатній. Показником «достатності» сформованості є здатність здобувача повною мірою сприймати

інформацію, що передана цим різновидом мовлення або здатність змістовно передавати інформацію відповідним видом мовлення.

2.4. Потреби у застосуванні допоміжних технологій

2.4.1. Допоміжна технологія

Допоміжна технологія (ДТ) необхідна як додаткова допомога, якщо її наявність (разом з іншими необхідними посібниками) підтримує учня/ученицю достатньо з урахуванням місця проживання (коли його/її відсутність вимагає відсторонення до більш обмежених умов). Наприклад, учень з глухотою плюс може досягти поступового успіху у навчанні, досягаючи своїх цілей ІПР у звичайному класі з використанням комп'ютера та пристрою розширеного зв'язку, втім не може досягти такого прогресу в цій обстановці без таких пристроїв. За таких умов ці пристрої є необхідними додатковими помічниками ДТ.

Допоміжний технологічний пристрій - будь-який предмет, обладнання або продуктова система, придбана за кошти, модифікована або налаштована, використовується для збільшення, обслуговування, покращення функціональних можливостей дитини відповідно до потреб. Цей термін не включає медичний пристрій, який хірургічно імплантується або заміну такого пристрою.

Допоміжне обслуговування технологій - будь-яка послуга, яка безпосередньо допомагає дитині у виборі, придбанні чи використанні допоміжного технологічного пристрою. Термін включає:

а) оцінку потреб конкретної особи, включаючи функціональну оцінку у звичному середовищі;

б) купівлю або інше забезпечення придбання особами чи батьками допоміжних технологічних пристроїв;

в) вибір, проектування, встановлення, налаштування, адаптацію, застосування, обслуговування, ремонт або заміна допоміжних технологічних пристроїв;

г) координацію та використання інших методів терапії, втручань чи послуг із допоміжними технологічними пристроями, що пов'язані з існуючими планами та програмами розвитку, навчання, реабілітації, виховання;

д) навчання або технічну допомогу особі або, якщо це доречно, сім'ї цієї особи;

є) навчання або технічну допомогу наставникам (включаючи осіб, які надають послуги з розвитку, навчання, реабілітації, виховання), роботодавців або інших осіб, які надають послуги, працевлаштовуються, або іншим чином істотно беруть участь у основних життєвих функціях цієї особи.

Допоміжні технологічні пристрої можуть допомогти багатьом особам різного віку виконувати певні дії чи завдання. Прикладами цих пристроїв є:

- пристрої, які збільшують слова на екрані комп'ютера або «читають» набрані слова вголос, які можуть допомогти тим, хто не бачить добре;

- електронні дошки для розмов, які можуть допомогти учням, які мають проблеми з розмовою;

- комп'ютери та спеціальні програми для комп'ютера, які можуть допомогти учням з усіма видами труднощів вчитися легше.

Допоміжні технології слід враховувати для всіх дітей, незалежно від особливостей розвитку, послуга потребує індивідуалізації. Допоміжні технологічні послуги вкл. оцінку дитини, щоб побачити, чи може він отримати користь від використання допоміжного пристрою. Ці послуги також включають надання пристроїв та навчання дитини (або сім'ї або наставників, які працюють з дитиною) для використання пристрою.

Для багатьох дітей перший напрямок дослідження полягає в тому, чи можна задовільно впроваджувати ІІР дитини в регулярному навчальному середовищі за допомогою додаткових посібників та послуг. Сюди можна віднести будь-які пристрої та послуги ДТ (визначені командою фахівців), які дитині потрібні для того, щоб вона отримала безкоштовний відповідний рівень освіти.

Допоміжні потреби в ДТ для кожного/ої учня/учениці будуть різними. Критерії також будуть унікальними індивідуальними залежно від бажаної мети. Мета для кожного учня повинна включати:

- підвищена незалежність
- майстерність завдань
- оцінка (бал) за завдання
- витривалість при виконанні завдання
- точність
- уважність
- посилення взаємодії
- Інші конкретні для учня/учениці критерії

2.4.2. Інструкція для команди фахівців

Фахівцям варто визначити основні питання, пов'язані з допоміжною технологією. Серед необхідних завдань потрібно уважно розглянути:

- якого середовища зараз потребує учень/учениця,
- які завдання потрібно йому/їй виконувати,
- які проблеми має у виконанні завдань.

Це допоможе визначити:

- а) поточну освітню потребу учня/учениці,
- б) сферу освітньої потреби,
- в) можливість задоволення,
- г) ресурс допоміжної технології.

2.4.3. Опитувальник для команди фахівців

Крок 1

— *Чи допоможе якась технологія допомогти учню досягти мети?*

Сфери, які слід враховувати, включають, але не обов'язково обмежуються:

- почерк
- правопис
- читання
- рахунок (математика)
- письмовий показ
- письмове відтворення
- щоденна організація
- спілкування
- мобільність
- відпочинок
- розміщення місця для сидіння
- бачення (сприймання)
- самообслуговування
- рівні незалежності
- когнітивна обробка

Крок 2.

2. Як намагалися задовольнити особливі потреби учня?

Після того, як область освітньої потреби була визначена, команді необхідно переглянути те, що було випробувано в минулому, щоб вирішити потребу учня/учениці. Це може включати різноманітні втручання, досягнуті за допомогою стратегій чи модифікацій, які зазвичай не вважаються допоміжними технологіями. Вони можуть мати низькотехнологічний характер або можуть бути встановлені високотехнологічні допоміжні пристрої.

Приклад: Учень з труднощами навчання, не в змозі запам'ятати факти множення, може використовувати таблицю множення. Таблиця множення може бути визначена як додаткова допомога в **регулярному освітньому середовищі**. Для задоволення потреб учня/учениці також може бути використаний допоміжний технологічний пристрій, такий як калькулятор (ідентифікований як низькотехнологічний пристрій).

Крок 3

3. Як це працює?

Чи відповідає поточна стратегія, модифікація чи пристрій конкретній потребі учня в конкретному освітньому (навколишньому) середовищі?

Крім того, чи сприяє поточна стратегія, модифікація чи пристрій рівню бажаної самостійності, незалежності, компетентності дозволяючи учню залишатися в найменш обмежувальному середовищі там, де він (вона) може отримати відповідну освіту за визначеною програмою

Перехід до кроку №4 та №5 або №6.

1. 4 і 5. Це працює? ТАК.

Надайте документацію та докази на підтвердження цього висновку.

Якщо команда погоджується із визначеними освітніми потребами та рівнем незалежності, то потреби учня (учениці) задовольняються, а поточне програмування ІПР відповідає стратегіям, модифікаціям та/або пристроям на місці. Для підтвердження цього висновку повинні бути докази. Докази можуть бути у вигляді:

- робочі зразки
- класні тести
- інструкції
- офіційне тестування
- записані спостереження
- відеозапис

__ Будь-яка інша форма, що відповідає учню (учениці) та його (її) потребам.

Використання успішних втручань може бути задокументоване в рамках ІПР як частини сучасних рівнів предметних досягнень та функціональних показників в межах складових цілей або як пов'язані послуги.

Крок №13

6. Це працює? Ні

Якщо команда фахівців погоджується, що поточні освітні потреби не задовольняються, вони повинні...

Крок №7

7. Що використовували? Якими були результати?

Яку стратегію, пристрій чи модифікацію оцінили?

Якщо їх було більше, займайтеся кожним окремо.

Задокументуйте часовий період, коли стратегія, пристрій чи модифікація було випробувано.

Вкажіть, чи були перерви в обслуговуванні, які могли вплинути на результат.

Надайте інформацію та описи про те, як використовувалася кожна стратегія, модифікація чи пристрій та вкажіть очікуваний результат.

Звертайте увагу на фактичні результати. Варто визначити, що працювало, а що не працювало. Чи є наслідки щодо подальших стратегій, модифікацій чи пристроїв, які слід враховувати для досягнення цілей учня/учениці)?

Конкретна інформація та / або дані, зібрані на цьому етапі, повинні використовуватися при розгляді альтернативних втручань.

Крок №8

Чи має команда фахівців необхідні знання та ресурси, щоб продовжувати намагатися задовольнити потреби учня/учениці?

Після того, як докладаються зусилля для спроби модифікації, застосування стратегій та / або використання допоміжних служб або пристроїв, і очевидно, що зусилля команди фахівців не впливають на бажані зміни, варто визначити наступні дії.

Задаючи це питання, ви можете визначити, чи можете ви продовжувати мозковий штурм і самостійно придумувати стратегії, чи є більше ресурсів, які можна використати, чи настав час розглянути поради (допомогу) з зовнішнього джерела.

Наступний крок – або шукати додатковий процес, або продовжувати працювати як команда.

Перейдіть до кроку №9 або кроку №11

9. Чи маємо необхідні знання та ресурси? НІ

Перейдіть до кроку №10

10. Зверніться за додатковою допомогою

Нині команда фахівців може розглядати спрямування до іншого джерела інформації. У приміщенні ЗО можуть бути інші ресурси, які команда фахівців може використовувати.

В результаті інформації, наданої вашим джерелом додаткової допомоги

Перейдіть до кроку №12

11. Чи маємо необхідні знання та ресурси? ТАК

Команді необхідно розробити план дій для задоволення конкретної потреби учня (учениці). Виходячи з того, що було випробувано, їм потрібно визначитися з альтернативними стратегіями втручання, фахівцем чи пристроями або модифікаціями втручань, які вже існують і випробувані.

Перейдіть до кроку №12

12. Що буде випробувано?

Враховуючи конкретні освітні потреби дитини, команді фахівців необхідно вирішити наступні питання щодо допоміжного технологічного пристрою:

___ За яких умов його оцінюватимуть?

___ У якому конкретному середовищі це буде випробувано?

___ Як довго його оцінюватимуть?

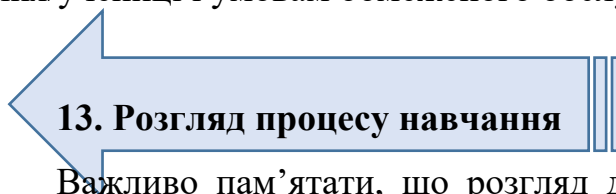
___ Який критерій варто затосувати для визначення того, чи задовольняється потреба чи ні?

На основі обговорення попередніх результатів, необхідно розробити план дій та включити його до ІПР, як документацію для розгляду допоміжних технологій, що буде діяти для задоволення відповідних освітніх потреб учня (учениці).

Варто уточнити, що

Як і будь-які міркування ІПР, цілі, пов'язані з допоміжними технологіями, залежать від індивідуальних потреб учня/учениці і повинні визначатися в кожному конкретному випадку.

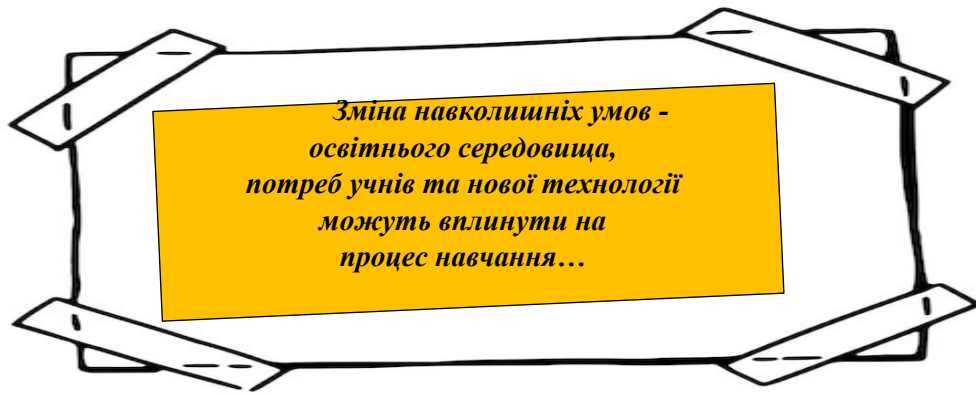
Послуга або пристрій, пов'язані із загальною метою або короткостроковими цілями (інтегровані в них), не відповідають вимогам учня/учениці і умовам обмеженого обслуговування пристрою



13. Розгляд процесу навчання

Перейдіть до кроку №13

Важливо пам'ятати, що розгляд допоміжних технологій та оцінка їхньої ролі в навчальній програмі учня/учениці є тривалим процесом. Поки є початок, цілком можливо, не може бути кінця. Зі зміною середовища учня/учениці, коли завдання змінюються, а здібності змінюються, потреби учня/учениці, ймовірно, також змінюватимуться.



Процес розгляду повинен бути як мінімум частиною кожного щорічного огляду командою фахівців. У кращому випадку процес оцінювання триватиме до того, коли фахівці поряд з учнем/ученицею, продовжують запитувати

— Чи задовольняються потреби учня/учениці?



Як ми знаємо, що ми робимо це правильно?

Команда фахівців:

___ Розглядає потреби, труднощі учня/учениці, які він/вона не в змозі зробити через свої особливості.

___ Документи до оцінки:

а) що було випробувано,

б) як довго оцінювали та чекали на результати.

___ Документи оцінки, що будуть випробовуватися?

___ Розглядає, чи були отримані необхідні знання та ресурси.

___ Шукає додаткову допомогу, якщо потрібно.

___ Розглядає постійні потреби індивідуальної допоміжної технології.

___ Розглядає потреби колективної допоміжної технології.

2.5. Завдання для команди фахівців

Як ми знаємо, що робимо все правильно?

План зв'язку команди супроводу:

- ___ Проводення регулярних засідань і звернення до всіх членів команди.
- ___ Завершення висновків під час засідання.
- ___ Фіксування інформації про поведінкові потреби учня/учениці.
- ___ Вирішення поведінкових потреб учня/учениці.
- ___ Фіксування інформації про спосіб спілкування учня/учениці.
- ___ Вирішення мовних потреб учня/учениці.
- ___ Вирішення потреб спілкування учня/учениці.
- ___ Фіксування поточного використання рівня мови учня/учениці.
- ___ Вирішення повного спектру потреб учня/учениці.
- ___ Опис можливостей прямого спілкування з однолітками та наставниками.
- ___ Опис можливостей для прямого навчання в режимі мови та спілкування учня/учениці.
- ___ Вирішення можливостей допоміжних технологій індивідуального (колективного) спрямування.
- ___ Включення всієї інформації про розвиток учня/учениці у ІПР.

РОЗДІЛ III. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕКЛАДНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

3.1. Технології перекладацької діяльності в освітньому процесі студентів з порушеннями слуху

Жестомовне комунікативне асистування, як педагогічна технологія, – це різновид комунікативного супроводу жестомовних здобувачів освіти, що полягає у забезпеченні доступу до комунікації в освітньому середовищі.

Переважно, реалізація жестомовного комунікативного асистування реалізується через залучення в освітній процес комунікативного асистента – перекладача жестової мови. Через це навчання стає не безпосереднім, а перекладним або медіативним, оскільки комунікація між жестомовним здобувачем освіти та нежестомовними суб'єктами освітнього процесу відбувається не безпосередньо, а опосередковується медіатором – перекладачем жестової мови.

Перекладач жестової мови, який надає перекладацькі послуги в освітньому середовищі, – це освітній перекладач жестової мови. Переклад в освітньому процесі є особливою сферою діяльності, що вимагає специфічних для цієї сфери знань та вмінь. Такий фахівець обов'язково повинен мати вищу освіту та спеціалізуватися для роботи в освітній сфері, оскільки лише за цих умов має достатню компетентність, щоб повноцінно забезпечити комунікативні потреби жестомовних осіб.

Традиційно освітні перекладачі жестової мови залучені переважно до роботи у закладах післяшкільної освіти, тобто працюють у закладах, де особи з порушеннями слуху здобувають професію чи спеціальність (ПТУ, коледж, університет). Глухий здобувач спеціальної групи ВНЗ – це жестомовний здобувач освіти з повною або частковою втратою слуху; клієнт, який отримує освітні послуги через освітнього перекладача жестової мови.

Основна професійна функція перекладача в освітній сфері – це забезпечення якісної комунікації між суб'єктами освітнього процесу, які володіють та не володіють жестовою мовою. Переважно тут йдеться про синхронний переклад між жестовою та словесною мовами комунікативних повідомлень, які передаються в освітньому середовищі. І це не лише навчальні заняття (лекції, практичні тощо), а й усе, що відбувається в освітньому середовищі – збори, святкові заходи, екскурсії тощо.

Жестомовні глухі здобувачі освіти взаємодіють через перекладача з більшістю оточуючих в освітньому середовищі, часто розглядаючи перекладача як куратора своєї навчальної групи.

Особливості «перекладного навчання». При калькованому жестовому мовленні до кожного слова усного мовлення добирається жест-еквівалент, а послідовність жестів у реченні така ж, як і в усному мовленні. Наприклад, в українській словесній мові заперечні частки подаються на початку слова, а в українській жестовій мові навпаки –

заперечна частка ставиться після того, що заперечується. Слово «негарний» перекладатиметься як ГАРНИЙ+НІ. Якщо ж заперечну частку НІ поставити перед жестом ГАРНИЙ, то це сприйматиметься як альтернативне запитання «То гарний чи ні?». Тож цей різновид жестового мовлення може застосовуватися лише за умови, коли здобувач освіти з порушеннями слуху добре володіє словесною мовою. Для того, щоб зрозуміти, чи буде здатною жестомовна особа сприймати кальковане жестове мовлення, варто перевірити, чи добре вона читає і чи володіє еквівалентами слів-жестів. Як зазначалося вище, для більшості здобувачів освіти з порушеннями слуху це непоширене явище.

По-друге, процес навчання є специфічним видом діяльності, відтак, перекладати в процесі навчання це не те ж саме, що перекладати в інших сферах діяльності (медицина, право, соціальних захист тощо). Адже, не розуміючи суті навчальних завдань і специфіки їх перекладу жестовою мовою, перекладач може неусвідомлено підказати відповідь на запитання. Наприклад, при перекладі запитання вчителя «Що зазвичай ми можемо спостерігати в природі навесні?». При цьому жест ВЕСНА позначається як «тане сніг», що є підказкою відповіді на запитання.

По-третє, кожна навчальна дисципліна насичена власною термінологією. Якщо перекладач не працював у закладі освіти, не викладав сам певний предмет, він не завжди може правильно розуміти зміст терміну, а відтак, і знайти коректний і точний жестовий відповідник. До того ж, навіть у спеціальних закладах освіти українська жестова мова переважно не використовується як засіб навчання, відтак діти з порушеннями слуху можуть і не знати, яким жестом перекладач жестової мови позначає простий термін. Наприклад, «нерівність», «молекула» і тому подібне.

По-четверте, якщо ми використовуємо переклад відеоуроків, що підготовлені для здобувачів освіти із типовим розвитком, то динаміка заняття орієнтована саме на таких дітей, однак навчання здобувачів

освіти із порушеннями слуху потребує зміни динаміки розгортання уроку. Так, педагог може говорити і одночасно писати на дошці, при цьому, водночас з цим, перекладач перекладає – здобувач освіти в один момент часу може дивитися лише на один об'єкт, наприклад, дивиться на перекладача, а не на дошку, а коли розуміє, що потрібно подивитися саме на те, що пише вчитель, той пише уже зовсім інше – в цей час дитина, дивлячись на дошку, пропускає те, що перекладає перекладач. Це зумовлює суттєве звуження можливостей використовувати відео-контент, який створений для загальної аудиторії здобувачів освіти.

У такому відео-контенті важливі навіть технічні моменти. Зокрема, накладання перекладача на вже готове відео може призвести до того, що частини відео буде не видно, оскільки її закриватиме вставка з перекладачем.

У цьому контексті найголовнішим є те, що означені проблеми суттєво знижують якість навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху. Адже від якості перекладу залежить доступ глухої людини до освіти, від цього залежить наскільки якісною буде освіта глухих, можливість глухої людини здобути освіту будь-якого рівня (дошкільна, шкільна, професійна чи вища) і будь-якої спеціальності.

3.2. Прийоми використання дактилювання при перекладному навчанні здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху

Дактилювання є одним з невід'ємних елементів перекладного навчання. Дактилювання – це процес використання дактилем, які є пальцевими еквівалентами орфограм літер української словесної мови.

Освітній перекладач жестової мови, працюючи з глухими студентами під час лекційно-семінарських занять досить часто стикається з труднощами сприймання і розуміння дактилювання жестомовних глухих студентів. Це, насамперед, зумовлено недостатньо сформованими навичками рецептивного дактилювання у перекладачів жестової мови, а

також особливостями дактилювання жестомовними глухими студентами, що не відповідає загальним правилам дактилювання, які прийняті при шкільному навчанні дітей з порушеннями слуху.

Слід звернути увагу, що глухі студенти вдаються до дактилювання лише в окремих випадках, наприклад, при позначенні термінів, прізвищ, нових слів, які на момент спілкування ще не мають жестового позначення тощо.

На основі досліджень Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замща було встановлено, що труднощі в сприйманні перекладачами жестової мови дактильного мовлення глухих студентів зумовлено не лише низьким рівнем сформованості навичок дактилювання у перекладачів, а й особливостями дактилювання, які притаманні переважній більшості глухої молоді.

Рецептивні навички сприймання дактилювання у перекладачів жестової мови формуються на основі посібників з дактилювання, плакатів тощо, які розроблені для реалізації і досягнення педагогічних завдань – навчання словесної мови глухих дітей в дошкільній та школі. На всіх навчально-методичних матеріалах з дактилювання кожна дактилема змальована відособлено в позиції нульового руху.

Наприклад, традиційний вигляд дактильних абеток та матеріалів для відпрацювання навичок дактилювання – використовуються зображення типу рис.1. На світлинах дактилеми -п-, -л-, -т- повернені тильною стороною долоні до співрозмовника. При цьому, якщо подивитися на розташування ліктя, то в цих дактилемах лікоть піднімається на рівень плеча, оскільки інакше виконати дактилему такого типу, з долонею повернутою до себе, неможливо.



Рис 1 Дактильне слово «Полтава»

У такий спосіб дактилювання відбувається не лише за рахунок руху пальців і зап'ястка, а й плеча. Це надзвичайно ускладнює процес дактилювання, що при постійному його вживанні мовцем зумовлює зміну техніки дактилювання глухої молоді.

Спостереження зафіксували, що у процесі дактилювання слова «Полтава», глухі студенти не рухають плечем, тобто рух відбувається лише з опорою на рух пальців і зап'ястка (рис.2) для фізичної комфортності процесу дактилювання.

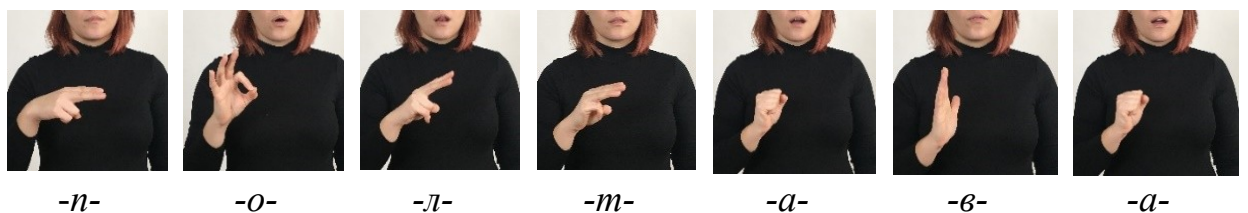


Рис 2 Дактильне слово «Полтава»

Крім цього, глухі студенти при дактилюванні розташовують долоню вбік протилежного плеча, ребром до співрозмовника. Це також є значним відступом від класичних правил дактилювання для педагогічних задач.

Зокрема на рис. 3 можна співставити вигляд дактилем за «класичними» правилами дактилювання та реального дактилювання глухими носіями жестової мови.

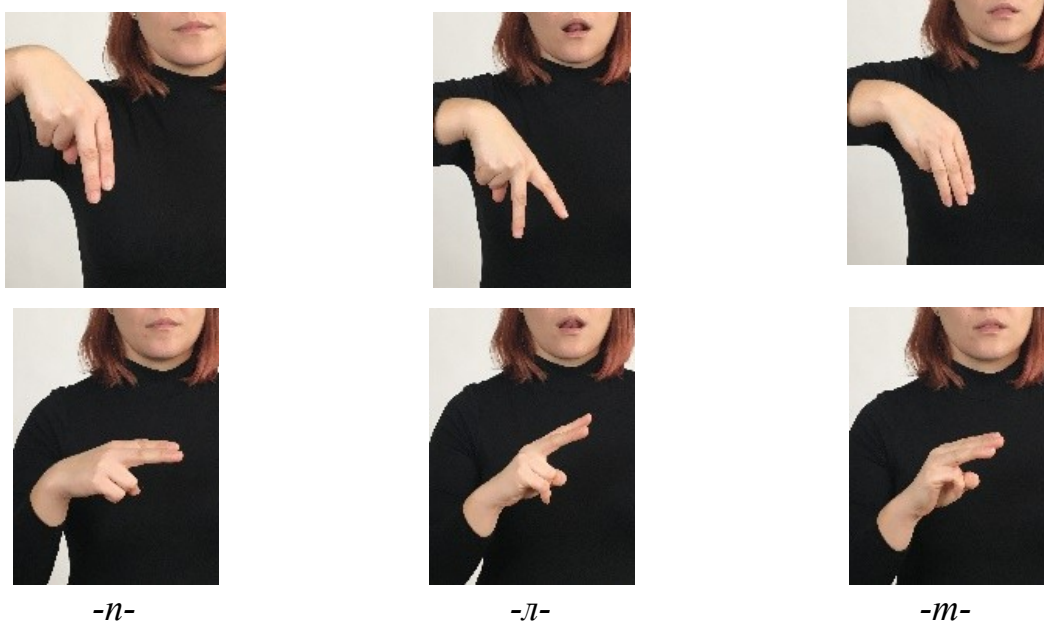


Рис. 3. Співставлення дактилем

Через таку техніку дактилювання глухих студентів перекладачеві жестової мови досить складно зчитувати дактилювання підопічних. Позаяк, стереотипи дактилювання жестомовної молоді та перекладачів значно відрізняються. Це свідчить про те, що перекладачі мають практикувати розвиток рецептивних навичок зчитування дактилю саме в реальній техніці, яку використовують жестомовні носії з порушеннями слуху.

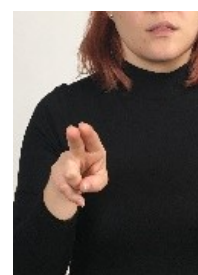
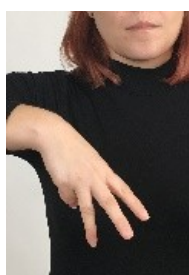
Це є сталою практикою дактилювання глухими носіями жестової мови усіх дактилем, які традиційно зображуються з долонею зверненою до мовця. На прикладі іншого слова *Миргород* спостерігаємо аналогічну ситуацію: привертають увагу дактилеми -м-, -г-, д (рис. 4, 5, 6), які в процесу руху змінюють градус нахилу руки та позицію руки.

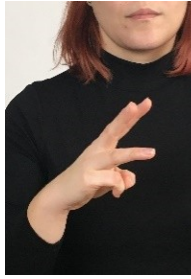


*Рис. 4. Дактильне слово «Миргород»
класична техніка дактилювання*



*Рис. 5 Дактильне слово «Миргород»
реальна техніка дактилювання глухих жестомовних студентів*

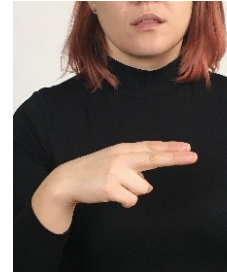




-м-



-z-



-d-

Рис. 6 Співставлення дактилем з різною технікою виконання

Саме на такі особливості мають звертати увагу освітні перекладачі жестової мови, і не лише навчитися сприймати таку техніку дактилювання глухих студентів, а й самим навчитися дактилювати в такій техніці. Адже перекладач не є педагогом і не навчає глухих здобувачів освіти, не змінює їх техніку дактилювання, яка формується педагогами на ранніх етапах здобуття освіти. Крім цього, студенти вже є дорослими людьми і використовують особливу техніку дактилювання саме через те, що процес дактилювання має бути зручним для них.

Зазначимо також і те, що перекладачі часто використовують у своїй професійній діяльності й інші помилкові стереотипи прийомів дактилювання.

Перший помилковий стереотип, що заважає перекладачам жестової мови закладів вищої освіти сприймати дактилювання глухих студентів це – те, що у процесі відтворення кожного дактильованого слова рука особи має рухатися справа наліво, щоб співрозмовник міг «прочитати» слово зліва направо як у письмовому тексті. Це є хибним стереотипом, оскільки будь-які зайві рухи, коли людина, яка сприймає, має постійно переміщувати погляд за рядком, а це виснажує зір, а відтак, знижується якість сприймання інформації. Отже, перекладач при дактилюванні слова не повинен зміщувати руку в такий спосіб відділяючи одну дактилему від іншої.

Друге помилкове уявлення перекладачів полягає в переконанні, що місце дактилювання є суворо визначеним, тобто місце знаходиться або по

центру грудної клітки, або дещо ближче до бокової частини тіла зі сторони робочої руки. Це твердження – хибне, адже дактилювання відбувається у будь-якій позиції стосовно тіла: важливою умовою є лише візуальна доступність кисті руки, тобто, виконання дактилювання в полі зору співбесідника.

Отже, освітній перекладач у процесі перекладу використовує дактилювання досить виважено для дактилювання імен, термінів, назв, що незнайомі студентам чи досі не мають усталеного жестового позначення.

Освітній перекладач жестової мови має дактилювати в тій же техніці, як і глухі студенти, коли рух відбувається лише за рахунок руху пальців та зап'ястка. Положення кисті руки при дактилюванні має бути з орієнтацією долоні в бік руки, що є пасивною при дактилюванні. Локалізація кисті руки при дактилюванні визначається полем зору співрозмовника.

3.3. Техніки застосування калькованого та природного жестового мовлення при перекладному навчанні здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху

Багато освітніх перекладачів жестової мови відчують труднощі з перекладом з української жестової мови на українську словесну мову, при тому, що переклад з української словесної мови на українську жестову мову нібито не викликає помітних проблем.

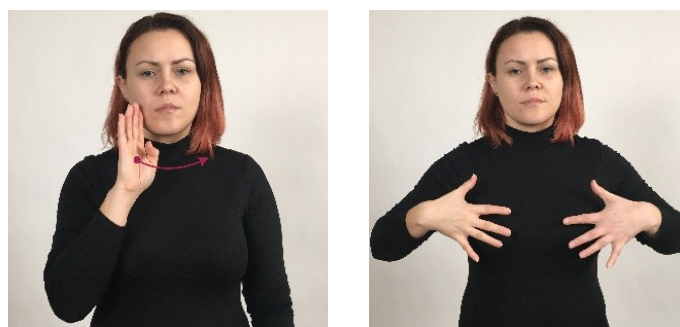
Однак, це лише на перший погляд. Позаяк переклад жестовим мовленням може відбуватися за двома мовленнєвими стратегіями: переклад калькованим жестовим мовленням та переклад природним жестовим мовленням.

Кальковане жестове мовлення є найбільш поширеною стратегією перекладу для освітніх перекладачів у вищій школі, оскільки переважно освітній процес у закладах вищої освіти будується у формі монологів лекторів. Цей різновид жестового мовлення базується на структурі граматики та лексики словесної мови, а за формою виражається засобами жестів. Фактично ми можемо стверджувати, що українська словесна мова має три різновиди мовлення – усне мовлення, писемне мовлення та кальковане жестове мовлення.

Природне жестове мовлення є практично рідко застосовуваною стратегією перекладу серед перекладачів у вищій школі. Це зумовлено тим, що жестове мовлення при цій стратегії використовує і жестику, і граматику саме жестової мови.

Варто зауважити, що кальковане чи природне жестове мовлення можна визначити не лише на рівні речення, а й на рівні словосполучень.

Для початку розберемо сполучення, утворене з іменника та прикметника на прикладі *мамина сукня*. Звертаємо увагу, що засобом калькованого жестового мовлення словосполучення *мамина сукня* передається так, як і озвучується засобом усного мовлення – МАМА + СУКНЯ (Рис.1).

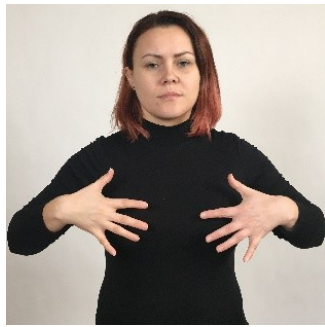


МАМА

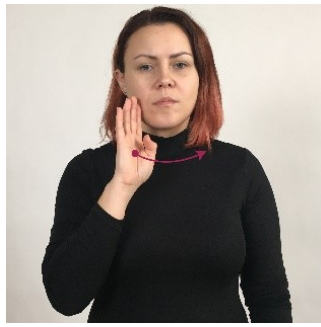
СУКНЯ

Рис. 1 Мамина сукня (переклад калькованим жестовим мовленням)

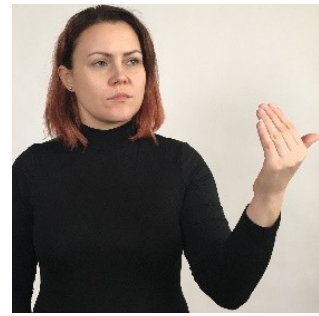
Те ж значення, але при перекладі природним жестовим мовленням передається в інший спосіб (рис.2).



СУКНЯ



МАМА



Службовий жест
приналежності

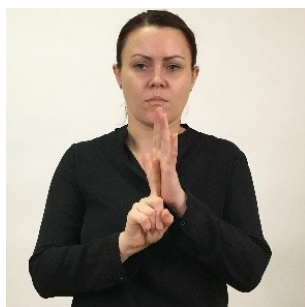
*Рис. 2 Мамина сукня
(переклад природним жестовим мовленням)*

Відповідно до лінгвальних норм української жестової мови першим відтворюється іменник, а прикметник демонструється після іменника. Оскільки у нашому прикладі прикметник *мамина* означає приналежність певній особі, то після прикметника застосовується жест приналежності і переклад виглядає таким чином: СУКНЯ / МАМА / жест приналежності.

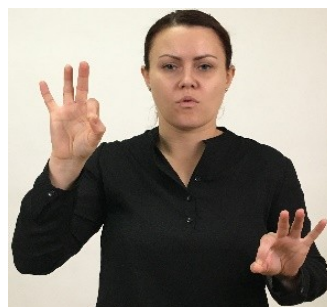
Таким чином, правильно зчитуючи інформацію жестомовного студента, освітній перекладач жестової мови має слідувати нормам, що характерні для тієї мови, на яку перекладає перекладач.

Якщо освітній перекладач, зчитуючи природне жестове мовлення глухого студента, перекладає його як кальковане жестове мовлення, тобто не «мамина сукня», а «сукня мама», то це формує неправильне уявлення у викладачів про низький освітній рівень глухого здобувача освіти та погане володіння ними граматичними закономірностями мови.

Аналогічні відмінності спостерігаються і на рівні простих речень. Наприклад, просте непоширене речення «*Настала осінь*». Калькованим жестовим мовленням це речення перекладатиметься як комбінація жестів ПОЧАТИ+ОСІНЬ у тій же послідовності, як і при словесному реченні (рис. 3).



ПОЧАТИ



ОСІНЬ

Рис. 3 Настала осінь (переклад калькованим жестовим мовленням)

Природним жестовим мовленням першим елементом такого речення завжди є жест, що у реченні виконує роль підмета, і лише після нього відтворюється жести́ва одини́ця на позначення дії, яка відбувається з цим об'єктом. Відтак, словесне речення «*Настала осінь*» перекладатиметься як ОСІНЬ + ПОЧАТИ (рис.4).



При цьому, для жестомовної особи речення у послідовності, зображеної на рисунку 3, сприйматиметься як «Початок осені», оскільки перший жест сприйматиметься як підмет, що позначає основний об'єкт, про який йдеться, тобто, саме ПОЧАТОК, а не дієслово ПОЧАТИ.

Яскраво помітні й відмінності між калькованим та природним жестовим мовленням на рівні перекладу простого поширеного речення «*Мої батьки живуть разом вже понад 40 років*».

Так, калькованим жестовим мовленням це речення перекладатиметься в такій же послідовності: МІЙ / БАТЬКИ

(ТАТО+МАМА) / ЖИТИ / РАЗОМ / УЖЕ / ПОНАД / СОРОК / ЧАС (рис. 5).



Рис. 5 *Мої батьки живуть разом вже понад 40 років (переклад калькованим жестовим мовленням)*

У калькованому жестовому реченні кількість жестових одиниць буде збігатися з кількістю жестових одиниць. У цьому контексті жест БАТЬКИ, утворений комбінацією жесту ТАТО+МАМА, причому їх показ відбувається без паузи, яка традиційно є при відділенні жестових одиниць, які мають самостійне значення між собою.

Водночас, при перекладі цього речення засобами природного жестового мовлення кількість жестових одиниць часто не збігається з кількістю слів у реченні. Зокрема, природним жестовим мовленням означене речення перекладається так: БАТЬКИ (ТАТО+МАМА) / РАЗОМ / СТАЖ / СОРОК / ЧАС (рис. 6).

		
ТАТО	МАМА	РАЗОМ
		
СТАЖ	СОРОК	ЧАС
<i>Рис. 6 Мої батьки живуть разом вже понад 40 років (переклад природним жестовим мовленням)</i>		

Перерахуємо основні відмінності при перекладі природним жестовим мовленням:

1) у реченні не відтворюється займенник МІЙ, оскільки при природному жестовому мовленні відсутність особового чи присвійного займенника свідчить, що йдеться саме про мовця. В іншому випадку завжди вказується відповідний займенник чи прикметник (ЧУЖИЙ, ЙОГО і т.д.);

2) у реченні природним жестовим мовленням відсутні такі жестові одиниці як ЖИТИ, ВЖЕ, ПОНАД, які є при калькованому жестовому мовленні;

3) при перекладі природним жестовим мовленням для передачі значень ЖИТИ і ВЖЕ використовується лише одна жестова одиниця, яка може бути перекладена словом СТАЖ. А кількаразове повторення руху в жесті СТАЖ передає значення ПОНАД;

4) переклад речення природним жестовим мовленням є більш коротким порівняно з усним мовленням та калькованим жестовим мовленням, що призводить до розсинхронізації при перекладі.

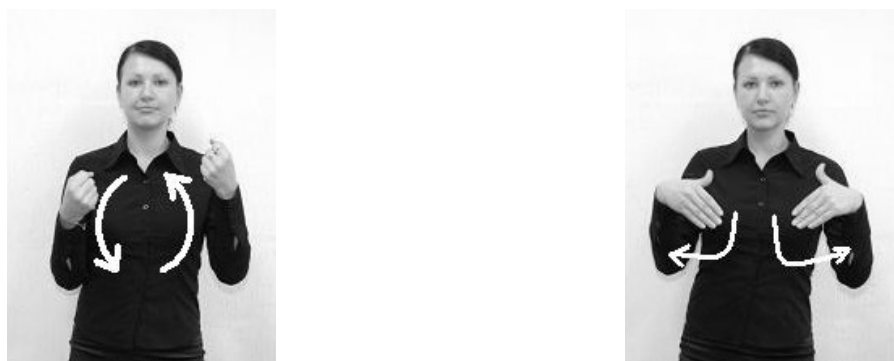
Переклад речення калькованим та природним жестовим мовленням суттєво відрізняється і за жестемами.

Наприклад, речення *Лише тобі я продам машину дешево*. Це речення перекладається калькованим жестовим мовленням відповідно до рис. 7.



Рис.7 *Лише тобі я продам машину дешево*
(переклад калькованим жестовим мовленням)

Водночас, означене речення природним жестовим мовленням перекладатиметься з іншим жестовим складом (рис.8).



МАШИНА



ЯК ДЛЯ ТЕБЕ

ПРОДАМ



ЗІ ЗНИЖКОЮ

Рис.8 Лише тобі я продам машину дешево
(переклад калькованим жестовим мовленням)

Важливо відзначити, що при перекладі природним жестовим мовленням добір жестики має бути особливо точним, яке передає значення речення коректно. Зокрема, у наведеному прикладі для передачі значення ПРОДАТИ використовується жест, який має значення як уступити, віддати, оскільки в цьому контексті саме цей жест демонструє намір і ставлення мовця. Складена жестова одиниця ЯК ДЛЯ ТЕБЕ утворена жестами з позначенням ВІД ДУШІ + ДЛЯ.

Досить часто при перекладі калькованим жестовим мовленням перекладачі користуються дактилем для перекладу окремих слів усного речення, особливо прийменників чи прислівників, префіксів, суфіксів та закінчень слів і т.п. Наприклад, речення «У дівчини немодне плаття» калькованим жестовим мовленням можна перекласти в спосіб відповідно до рис.9.



-У-



ДІВЧИНА



-Н-Е-



МОДНЕ



ПЛАТТЯ

Рис. 9 У дівчини немодне плаття (переклад калькованим жестовим реченням)

Водночас це ж речення природним жестовим мовленням перекладатиметься за правилами української жестової мови (рис.10).



ПЛАТТЯ



ДІВЧИНА



НЕМОДНЕ

Рис. 10 У дівчини немодне плаття (переклад природним жестовим реченням)

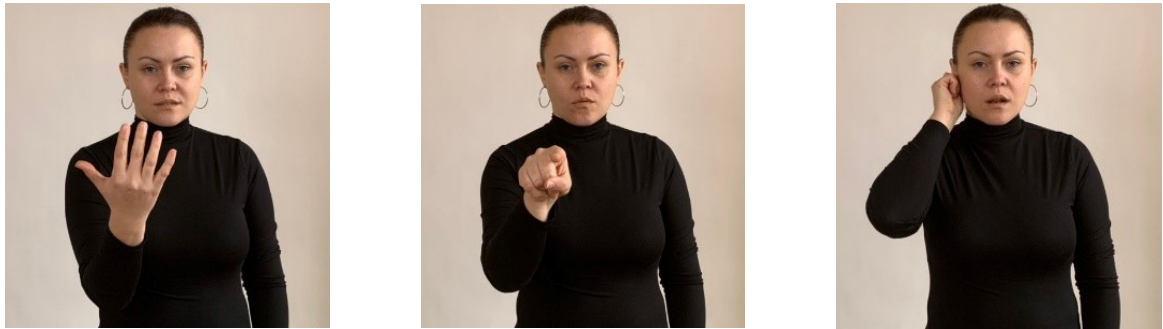
Отже, дактиль використовується в природному жестовому мовлення лише у виключних та чітко регламентованих випадках.

Важливою особливістю жестової мови на відміну від словесної мови, а відповідно і природного жестового мовлення від калькованого, є використання одночасного способу передачі значень, що спостерігається у жестовій мові на відміну від словесної мови з її послідовно-лінійним способом передачі значень.

Наприклад, в українській словесній мові речення побудоване лінійно: *Машина виїхала з гаража*. Натомість, в українській жестовій мові ми показуємо це одночасно: активною рукою відтворюємо жестову одиницю, що позначає об'єкт **МАШИНА**, і при тому зазначена рука рухається (**МАШИНА ЇДЕ**). Іншою, пасивною, рукою покажемо жест на позначення **ГАРАЖ**. Тепер активна рука, що відтворює зміст **МАШИНА ЇДЕ**, рухається з-під пасивної руки, що відтворює **ГАРАЖ**, назад, і ми розуміємо значення руху активної руки, як **ВИЇДЖАТИ**. Одночасність застосування обох рук і передає зміст жестового речення: **ГАРАЖ** (пасивна рука) + **МАШИНА ВИЇХАТИ** (активна рука).

При перекладі речень відмінності між калькованим і природним жестовим мовленням зумовлені не лише змістом, а й типом речень.

Наприклад, питальне речення «Скільки тобі років?» калькованим жестовим мовленням перекладатиметься у тій же послідовності (Рис.11).



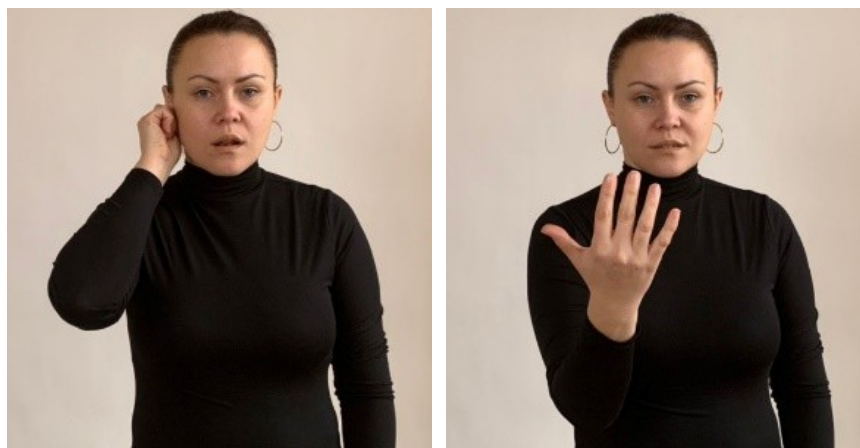
СКІЛЬКИ

ТИ

ВІК

Рис. 11. «Скільки тобі років?» (переклад калькованим жестовим мовленням)

Натомість природним жестовим мовленням це речення перекладатиметься як ВІК+СКІЛЬКИ (рис.12), оскільки питальний жест завжди ставиться в кінці речення.



ВІК

СКІЛЬКИ

Рис.12 «Скільки тобі років?» (переклад природним жестовим мовленням)

Відсутність жесту ТИ, зумовлена тим, що у такому реченні значення ТИ передається поглядом у вічі співрозмовника, а мануальна частина жесту не відтворюється.

При цьому в питальних реченнях, які утворені без питальних жестів (СКІЛЬКИ? ЯКИЙ? тощо), в якості запитання ставиться той жест, про що саме запитується. Це так зване правило послідовності в природному жестовому мовленні. Наприклад, жестове речення з однаковими

жестами, з огляду на те, який саме жест буде останнім, про те й буде запитуватися. Так, речення *Сьогодні банкет відбудеться?* жести **БАНКЕТ, СЬОГОДНІ, БУДЕ**, де ключове запитання визначатиметься тим жестом, який буде подано останнім із запитальним виразом обличчя (рис.13).



Банкет сьогодні відбудеться?
у значенні чи дійсно відбудеться чи не відбудеться



Банкет відбудеться сьогодні?
у значенні сьогодні чи в інший день



Сьогодні відбудеться банкет?
у значенні банкет чи якась інша подія
Рис. 13 Варіації зміни запитання при природному
жестовому реченні

В українській жестовій мові є також і альтернативне питальне речення для передачі значення альтернативи для відповіді. Наприклад, речення *Сьогодні буде банкет чи не буде?* у жестовому варіанті буде передаватися так: **БАНКЕТ СЬОГОДНІ БУДЕ НЕ БУДЕ?** (рис.14).

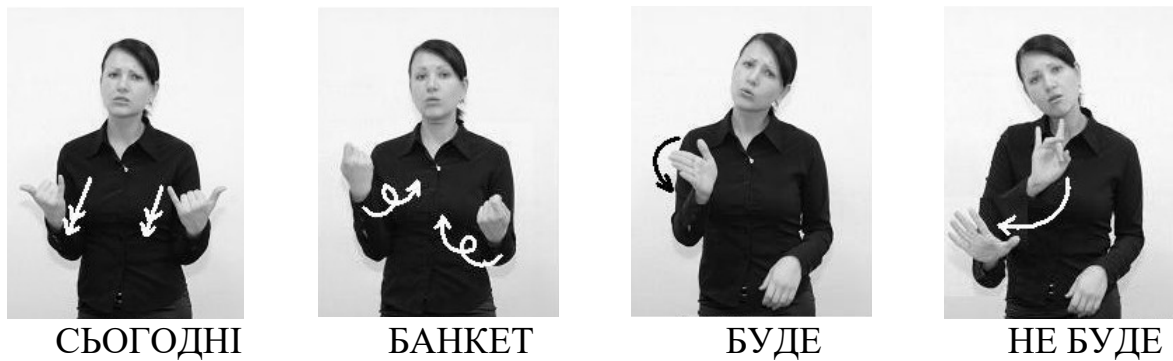


Рис.14 Сьогодні буде банкет чи не буде?

Звертаємо увагу на рух голови при відтворенні жестових одиниць БУДЕ та НЕ БУДЕ, що позначають запитання. Рух голови з боку в бік означає чи/або, тобто, цей жест утворено лише немануальним компонентом без використання ручного (мануального) компоненту жесту.

Таке правило для утворення питальних речень є усталеним для української жестової мови, і, відповідно, для природного жестового мовлення. Зважаючи на це, перекладач має швидко і точно визначати ключове у запитанні й відповідно перебудовувати речення. Наприклад, речення *Скільки буде двічі два?* перекладатиметься природним жестовим мовленням у такій послідовності ДВА МНОЖИТИ ДВА СКІЛЬКИ? Аналогічно речення *Чи спробувала ти цей салат?* перекладатиметься як САЛАТ ЦЕЙ ПРОБУВАТИ ВЖЕ?

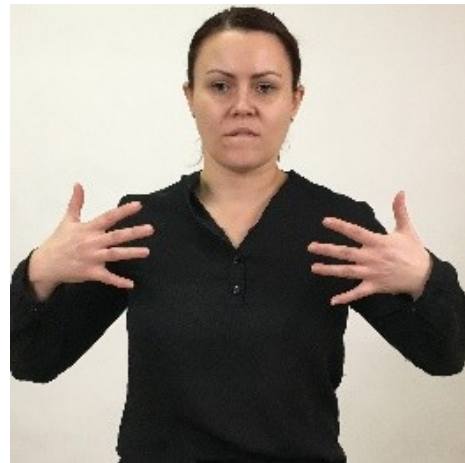
Водночас, коли питальне речення містить кілька жестових одиниць, що позначають предмет, то питальні жестові одиниці: ХТО, КОЛИ, ДЕ, КУДИ, ЗВІДКИ, ЯК тощо можуть повторюватися для підсилення питальної конструкції, наприклад речення *Як вони можуть перелізти паркан?* природним жестовим мовленням перекладатиметься так ЯК /ВОНИ /МОЖЕ /ПАРКАН (пас. рука) /ПЕРЕЛІЗТИ (актив. рука) /ЯК? Тобто, використовується повторення ЯК?

Надзвичайно важливо при перекладі використовувати коректний жест на позначення дії. Наприклад, для вираження дії, що завершено (доконана дія), переважно використовується службовий жест ВЖЕ.

Наприклад, жест започатковано передаватиметься як ПОЧАТИ+ВЖЕ (рис.15)



ПОЧАТИ



ВЖЕ

Рис.15 Започатковано

При цьому важливо, щоб перекладач коректно перекладав усно те, що сказав глухий студент. Наприклад жестове речення Я / КУПИТИ / ВЖЕ треба перекладати як *Я купив/ла*.

Значущість використання в перекладі саме природного, а не калькованого, жестового мовлення зумовлена тим, що жестомовний глухий студент може зрозуміти неправильно значення речення, що перекладене калькованим жестовим мовленням. Наприклад, речення *На тарілці смачний пиріг* треба перекладати ТАРІЛКА / ПИРІГ / СМАЧНИЙ, оскільки спочатку подається орієнтир обставина (тобто, де), а потім підмет, прикметник, який відноситься до цього іменника, має йти після того, що він означає. Якщо ж перекласти ТАРІЛКА / СМАЧНИЙ / ПИРІГ як це буде калькованим жестовим мовленням, то жестомовний глухий студент може сприйняти це речення як *Смачна тарілка пирогів*. Це заплутуватиме здобувачів освіти і ускладнюватиме навчання через переклад.

Аналогічно речення *На тарілці мало пирогів* правильно перекласти природним жестовим мовленням так ТАРІЛКА / ПИРІГ / МАЛО, а не ТАРІЛКА / МАЛО / ПИРІГ, як це буде калькованим жестовим

мовленням. Позаяк останній варіант жестомовний студент сприйме як *Мало тарілок для пирогів*.

Відмінності між калькованим та природним жестовим мовленням особливо є важливими при перекладі заперечних речень. В українській жестовій мові часто використовуються заперечні мовні одиниці НІ, НЕ БУДЕ, НІКОЛИ, НЕ ХОЧУ тощо. Ключове правило природного жестового мовлення – це розташування заперечення після того, що заперечується. Наприклад, якщо речення *Я не хочу тебе бачити* відтворити калькованим жестовим мовленням Я НЕ ХОЧУ ТЕБЕ БАЧИТИ, то жестомовні глухі студенти можуть зрозуміти зазначене речення як: *Я не хочу. Ти це бачиш*. Водночас природним жестовим реченням правильно буде перекласти це речення як Я БАЧИТИ ТЕБЕ НЕ ХОЧУ.

Друге правило побудови заперечних речень – це надання переваги заміні заперечень з НЕ на жест у протилежному значенні. Наприклад, *недорогий – ДЕШЕВИЙ, не весело – СУМНО, не буде – СКАСОВУЄТЬСЯ* тощо.

Саме з огляду на те, що кальковане та природне жестове мовлення суттєво відрізняються за побудовою речень та добором мовних одиниць, при перекладі варто надавати перевагу одному з цих різновидів, оскільки жестомовні студенти не завжди зможуть зрозуміти, який різновид мовлення використовує перекладач. Крім цього, якщо переклад здійснюється лише на кальковане жестове мовлення, не може йтися про переклад як такий, оскільки переклад передбачає щонайменше дві мови, які характеризуються своїми лексико-граматичними правилами. Відтак, тоді, коли використовується кальковане жестове мовлення фактично відбувається жестова транслітерація, тобто зміна форми подання словесного мовлення з усного на кальковане жестове мовлення.

Загалом, з огляду на те, що жестомовні глухі студенти можуть абсолютно неправильно зрозуміти переклад калькованим жестовим

мовленням, а накопичення такої плутанини в розумінні зумовить труднощі в освоєнні освітнього змісту, відтак, перекладне навчання має здійснюватися засобами саме природного жестового мовлення.

3.4. Технологія перекладу безеквівалентної лексики в освітньому процесі ЗВО

У Вікіпедії поняття безеквівалентна лексика визначається як «слова або словосполучення, які позначають предмети, явища, процеси, але *на даному етапі розвитку мови* не мають еквівалентів перекладу».

Поняття «еквівалент» означається в цьому контексті як «постійна лексична відповідність, яка точно збігається із *значенням* слова».

На думку О. Селіванової одиниці безеквівалентної лексики або лакуни, як вона їх називає, – це базові елементи специфіки лінгвокультурної спільноти, що ускладнюють переклад її текстів та їх сприйняття і розуміння іншокультурними реципієнтами через відсутність у їхній мові, порівняно з іншою, певних відповідників мовних одиниць.

Варто зазначити, що аналіз літературних джерел з проблеми перекладу безеквівалентної лексики підводить нас до низки наступних висновків:

- термін «безеквівалентна лексика» у мовознавстві почав активно використовуватися порівняно нещодавно, а відтак, і визначення цього поняття досі не набуло однозначного загальноповживаного тлумачення;
- безеквівалентна лексика виникає через унікальну специфіку культури і досвіду певної мовної спільноти, що не властиво іншим мовним спільнотам;
- феномен безеквівалентної лексики не є притаманний певним мовам, а є загальнопоширеною практикою, адже такі мовні одиниці зустрічаються у різних мовах світу;

– ключовими ознаками безеквівалентної лексики для носія іншої мови є те, що буквальний поелементний переклад лексеми є незрозумілий, екзотичний, чужорідний;

– семантика безеквівалентної лексики багато в чому зумовлена історією, культурою країни, діяльністю людини.

Переходячи до розгляду безеквівалентної лексики в українській жестовій мові варто зауважити кілька моментів.

По-перше, вживати щодо жестової мови слово «лексика» є не досить коректно, адже це поняття походить з давньогрецької мови $\lambda\epsilon\acute{\xi}\iota\kappa\acute{o}\nu$, що буквально означає «словник», бо лексема утворена від грец. « $\lambda\acute{\epsilon}\xi\iota\varsigma$ », що перекладається як «слово». Для жестової мови основною мовною одиницею, яка має самостійне значення, є жест. Відтак і в контексті опису жестової мови доречно вживати поняття *жестсема* як аналог лексеми та *жестика* як аналог лексики з урахуванням специфіки жестової та словесної мов.

По-друге, ґрунтовні дослідження жестики української жестової мови дають підстави класифікувати жестсеми цієї мови на дві групи:

– еквівалентна жестика – тобто такі жестові одиниці, які мають чіткий і точний відповідник в українській словесній мові;

– безеквівалентна жестика – це унікальні жестові одиниці (жестсеми), які не мають чіткого і точного перекладу на українську словесну мову чи будь-яку іншу мову.

У контексті перекладного навчання важливий пошук еквівалентів саме між українською жестовою та словесною мовами.

Варто наголосити, що безеквівалентна жестика на українську словесну мову перекладатиметься реченням, яке фактично є тлумаченням значення жестсеми. Зважаючи на це, тривалість і динаміка жестового мовлення та його перекладу усним мовленням значно розсинхронізуються за часом.


Здатність освітнього перекладача перекладати коректно саме безеквівалентну жестику є показником професійної кваліфікації та мовної компетентності перекладача. Зважаючи на відсутність освітніх програм з підготовки перекладачів жестової мови на рівні вищої освіти, це зумовлює те, що безеквівалентну жестику коректно перекладають лише ті фахівці, які належать до представників CODA (діти глухих батьків).


Безеквівалентна жестика – це набір жестових одиниць української жестової мови, що не мають однозначної усталеної еквівалентної мовної одиниці у словесній мові.


Ми пропонуємо класифікувати безеквівалентну жестику української жестової мови на групи:

- *дактильна безеквівалентна жестика*, що об'єднує жестові одиниці, які засновані на застосуванні дактилем як окремого жесту;
- *артикулятивна безеквівалентна жестика*, що згруповує жестові одиниці, у яких значення жесту зумовлене вокалізацією чи артикуляцією, причому ця артикуляція не пов'язана жодним чином з усним мовленням словесної мови;
- *юнітна безеквівалентна жестика*, що утворена унікальними жестовими одиницями, що не мають аналогів у словесній мові.

Групу *дактильної безеквівалентної жестики* утворюють ті жестові одиниці, де конфігурація руки є запозиченою з дактилем (пальцевих аналогів графічного зображення літер української словесної мови), однак жест не походить від слова словесної мови.

Наприклад, в українській жестовій мові комбінація дактилем, що утворюють цілісний жест  означає, що мова йде про особу, яка надмірно вихваляє себе, свої досягнення, прагнення даної особи поставити себе вище за інших. Цей жест краще перекласти як «вихваляння».

Використання у спілкуванні жесту, утвореного з комбінації дактилем  передає декілька значень, точна ідентифікація значення цього жесту залежатиме від контексту жестового речення. Цей жест може позначати: особу з низьким розумовим рівнем розвитку; недосвідченість; некомпетентність; незнання чи невміння. В експресивному плані жест може мати різне емоційне забарвлення – як негативна оцінка, так і як нейтральна констатація факту.

Жест з комбінації дактилем  також належить до безеквівалентної жестики і означає сенс, результат, смисл висловлення, вчинку, певної дії тощо.

Група мовних одиниць *артикулятивної безеквівалентної жестики* передбачає, що артикуляція і рух губ є невід'ємною складовою жесту. Наприклад, артикуляція *в-і-в-а* позначає значення жесту як *делікатно, ввічливо* тощо. Дане поєднання означатиме спокійну реакцію на висловлення, дію тощо з усвідомленням неправоти чи емоційного стану того, хто так чинить чи висловлюється; тобто це прояв штучної реакції того, хто сприймає це, з одночасним підкресленням саме свого погляду. При цьому обличчя демонструє вираз здивування, штучної згоди тощо.

Жест з артикуляцією *у-в-а-с-а* використовується на позначення поваги, глибокої шанобливості до близької чи визнаної людини.


Жест (рис.1) з артикуляцією *е-е-е-е* з одночасним коловим оборотом з рухом назад правої руки у конфігурації  . Дана жестсема означає констатацію довгого вступу монологу з натяком на його скорочення. Під час перекладу освітній перекладач жестової мови має підібрати словесний відповідник у залежності від речення, яке перекладає.



Рис.1 Жестсема означає констатацію довгого вступу монологу з натяком на його скорочення

На рис. 2 відображено початок руху складеної жестсеми з артикуляційним супроводом р-у та зі значенням нецікавої, зайвої, занадто деталізованої розмови, яка виснажує слухача. У залежності від мети, позиції даного поняття перекладач має підібрати відповідний аналог словесної мови з огляду на контекст речення.

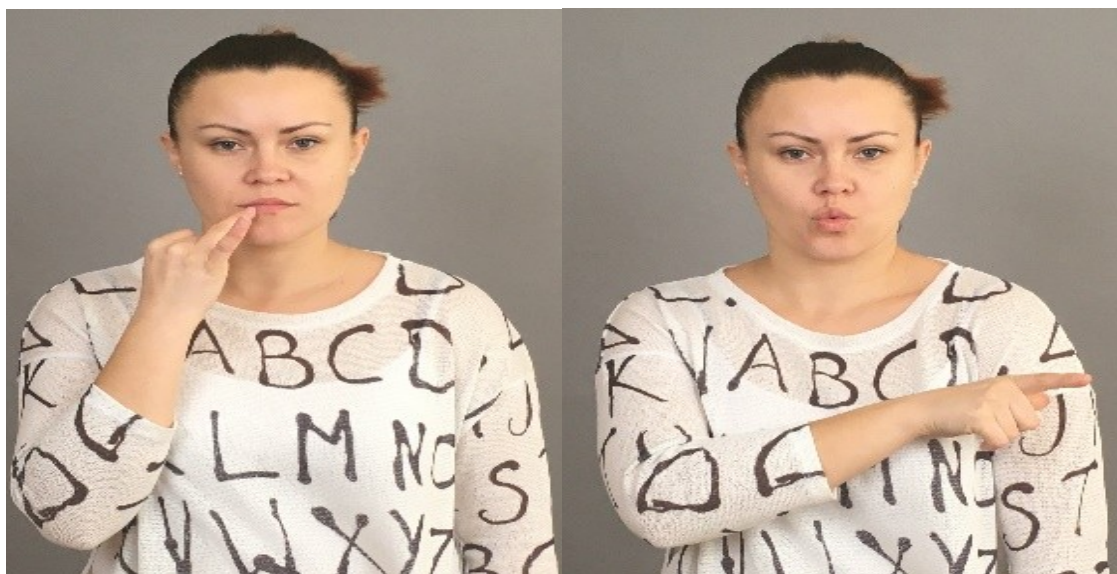


Рис. 2 Жестсема для позначення нецікавої, зайвої, занадто деталізованої розмови, яка виснажує слухача

Як свідчать результати опитувань студентів із порушеннями слуху, застосована ними ця одиниця, зазвичай, освітніми перекладачами часто не фіксується, у результаті чого суттєво знижується точність перекладу речення, що викликає непорозуміння зі словесномовними особами.

Наступна жестсема (рис. 3) у супроводі артикуляції *y-c-c* є порівняно новою жестовою одиницею, що переважно поширена серед молоді. Цей жест має високу частоту вживання у студентському середовищі. Жестсема вживається у значенні відсутності людей з невідомих причин на якомусь об'єкті за умови їх обов'язкової чи очікуваної присутності. Словесний відповідник, який частіше за все використовується при перекладі «Тут нікого немає» не передає точного значення, що закладені в жестсемі.

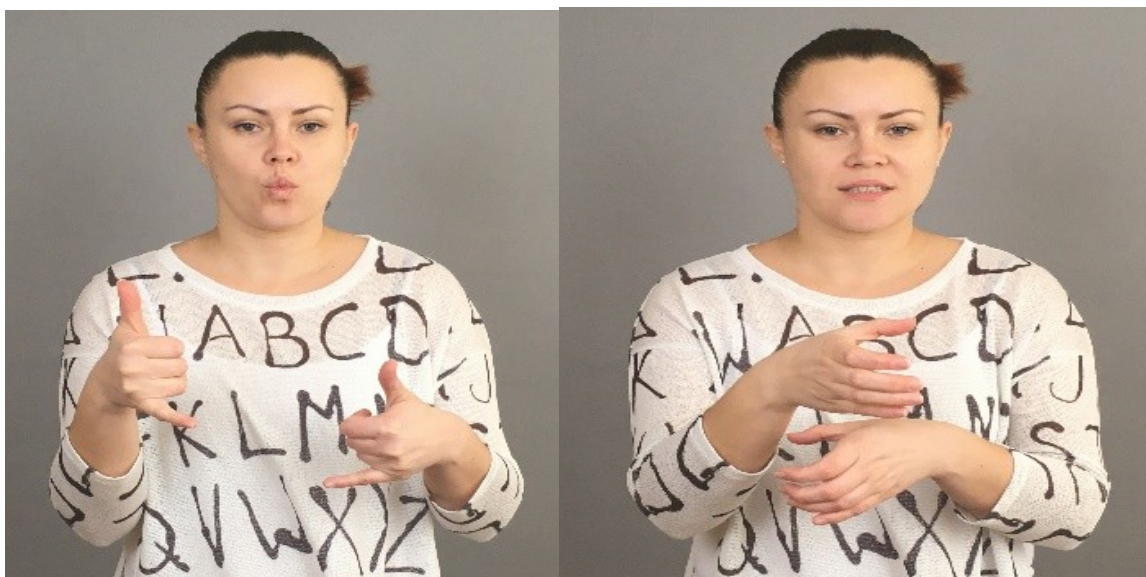


Рис. 3 Жестсема зі значенням відсутності людей з невідомих причин на якомусь об'єкті за умови їх обов'язкової наявності

Жестсема на рис. 4 також демонструє порівняно нову жестову одиницю (яка візуально нагадує неологічний жест АНДРОЇД або імітацію руху появи ріжків). Насправді, дана жестсема, яка супроводжується артикуляцією *вб-вб*, передає кардинально інше значення – цікавість від спостереження за подачею надуманої, вигаданої в якихось деталях розмови, та за поведінкою самого оповідача, який свідомо подає неправдиву інформацію.



Рис. 4. Жестсема, що виражає значення інтересу від спостереження за подачею надуманої, вигаданої в якихось деталях розмови, та за поведінкою самого оповідача, який свідомо подає неправдиву інформацію

Ця жестожестсема відноситься до групи жестів, які містять іронію.

Також досить часто в студентському середовищі вживається наступна мовна одиниця (рис. 5), яка супроводжується чіткою артикуляцією *в-н-у-а-ф*. Жестсема передає поняття «глибокого змісту, який закладено в чомусь» (у слові, тексті, дії, вчинку, поведінці, фільмі тощо).

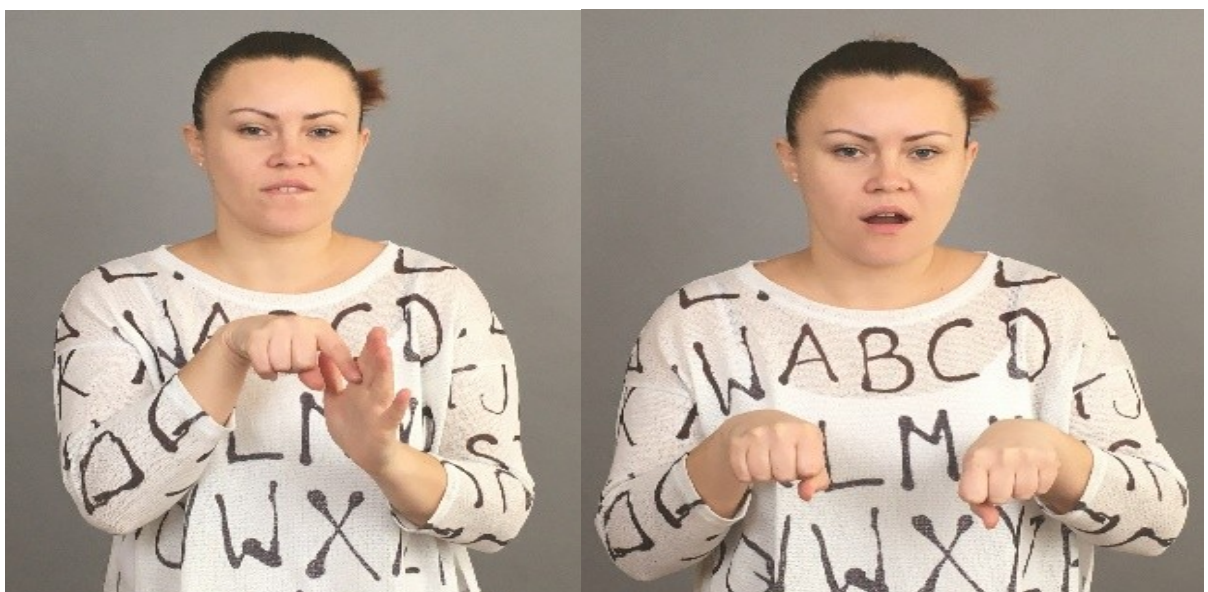

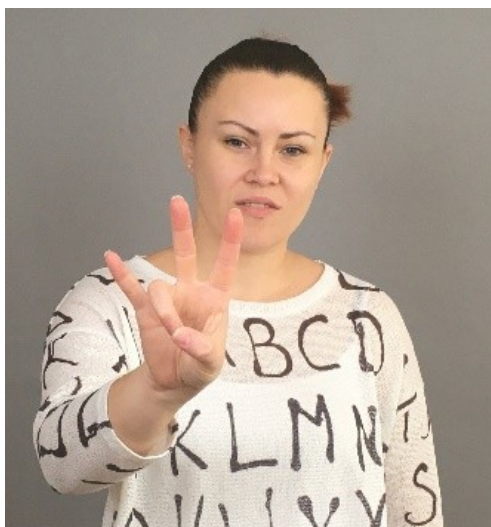


Рис. 5 Жестсема зі значенням глибокого змісту, який закладено в чомусь

Освітні перекладачі досить часто збиваються при перекладі цієї складеної жестової одиниці, яка має два корені. Другий корінь є більш складним для розуміння, в той час як перекладачі часто перекладають цю жестову одиницю на основі значення першого її кореня, що позначає «зміст», «середина», «втручання».

На рис. 6 рука у конфігурації  за умови, що жест супроводжується артикуляцією *в-е-в-е* розкриває значення обіцянки / погрози з часом розрахуватися, або як попередження про «закон бумеранга» руками іншої особи чи долею. У разі іншої артикуляції: затискання верхніми зубами нижньої губи, постає жестсема з іншим значенням – *почекати деякий час* або *бути/залишити на місці*. На прикладі цього жесту чітко висвітлюється категорія багатозначності жесту, яка зумовлюється саме артикуляцією, що не пов'язана з усним мовленням.



*Рис 6. Жестсема зі значенням *почекати деякий час* або *бути/залишити на місці**

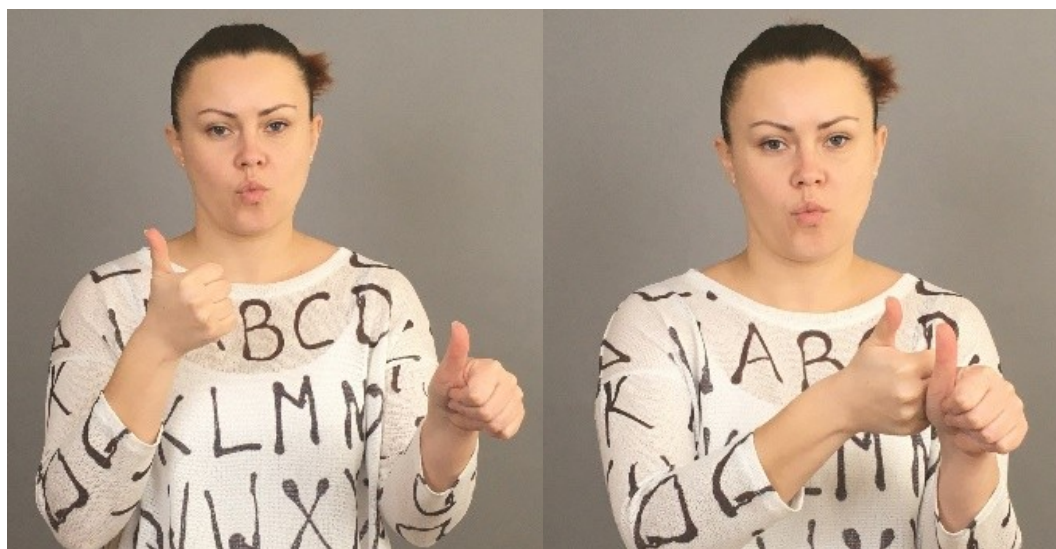
Наступна жестсема (рис. 7) з артикуляцією *х-у* викликає помітні труднощі у перекладачів щодо підбору коректного еквіваленту в словесній мові. Значення даної одиниці наступне: *принципово не брати жодної участі в чомусь*. У залежності від особових займенників, що використовуються в жестовому реченні, перекладач має правильно

розставити слова, щоб не сплутати осіб, адже різниця у різних реченнях може виражати або позицію глухого мовця, або вираження позиції іншої людини про яку йдеться.



Рис. 7 Жестсема зі значенням принципово не брати жодної участі в чомусь

Жест (рис. 8), яке відображає три позиції одиниці БЛ: початкову, серединну і кінцеву (з артикуляцією у-х) освітні перекладачі переважно розуміють як біг за кимось (перша позиція), наздоганяння (серединна позиція) і збиваються на останній позиції, оскільки втрачається логічне завершення жесту, бо жестсема є не реченням, а передає цілісне поняття: *такого ще не було; такого, апріорі, бути не може.*



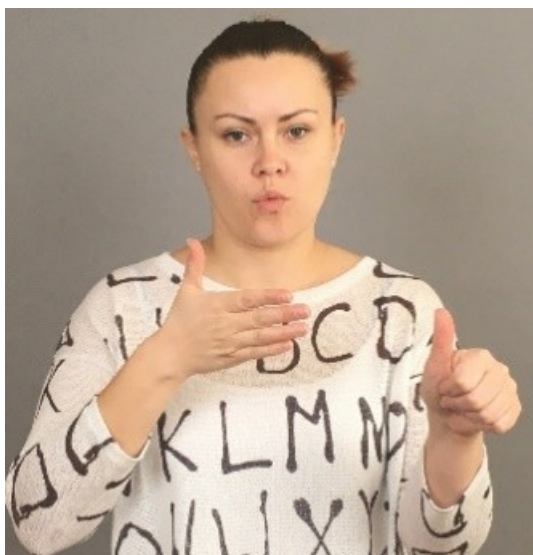


Рис. 8 Жестсема зі значенням такого ще не було; такого, апріорі, бути не може

До група жестів юнітної безеквівалентної жестики відносяться мовні одиниці, які не супроводжуються артикуляцією та дактилемами. На наш погляд, саме ця група безеквівалентної жестики викликає труднощі у перекладачів у процесі розуміння жестового мовлення.

Складений жест (рис. 9) умовно розділивши на два жести, які мають і самостійне значення, коли виконуються окремо, можна перекласти як ВПАСТИ У ВІЧІ та ЮРИСТ, при тому що комбінація зазначених одиниць має власне значення, утворене без зв'язку зі значеннями жестів-основ. Значення жесту на рис.9 означає: *виглядати круто*.



Рис. 9 Жестсема зі значенням виглядати круто

Наступний приклад жест (рис. 10) за умови одноручного відтворення можна перекласти як ЩЕБЕТАННЯ (пташки) чи ПОНЕДІЛОК, втім, зміна значення відбувається через його дворучне виконання. Значення цієї жестсеми полягає в означенні психологічного пресингу для гарантування виконання дії, яку особа, про яку йдеться, виконувати не збирається.



Рис. 10 Жестсема зі значенням гарантування виконання дії, яку особа, про яку йде мова, виконувати не збирається

Досить часто перекладачі некоректно перекладають жест (рис. 11) як ПОСТАВИТИ ПЕЧАТКУ, ПЕЧАТКА, розуміючи його буквально. Однак основне значення даної жестсеми наступне: це попередження про отримання певною особою негативного статусу за вчинені нею дії.

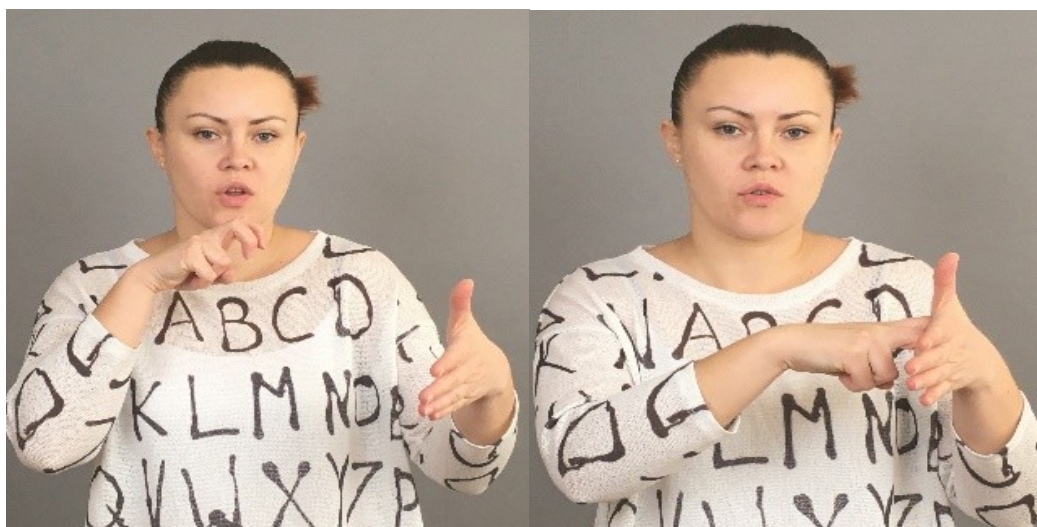


Рис. 11 Жестсема зі значенням попередження про отримання певною особою негативного статусу за вчинені нею дії

Жестсема (рис. 12) є на стадії становлення та використовується у значенні *бачити особу чи дію наскрізь* та у значенні *чітко*.



Рис. 12 Жестсема зі значенням бачити особу чи дію наскрізь

Відтворена на рис. 13 жестсема також відноситься до групи неологізмів і, в той же час, потрапляє до категорії багатозначних. Поняття містить вияв оціночного судження і позитивного ставлення слухача і може, приблизно, означати як цікавість, так і захоплення, насолоду, неперевершеність тощо. Точне значення розкривається лише у змістовому контексті жестового речення.



Рис. 13 Жестсема зі значенням позитивного ставлення слухача та вираження інтересу від того, про що йдеться

Означені приклади варіацій безеквівалентної жестики доводять, що працювати освітнім перекладачам жестової мови досить складно, оскільки вони мають володіти саме природною жестовою мовою, в якій цей тип жестики є найбільш складним і потребує окремого вивчення та практики перекладу таких жестів у різних контекстах речень.

Крім цього, труднощі перекладу зумовлені й тим, що в навчальній групі, зазвичай, перекладач перекладає кільком студентам з порушеннями слуху, які одночасно можуть говорити, знаходитися на різній дистанції, що суттєво ускладнює вчасне сприймання їхнього жестового мовлення в коректному значенні.

Труднощі перекладу для студентів з порушеннями слуху також пов'язані з особливостями життя глухої молоді. Позаяк ця категорія є однією з найбільш активних в генерації нових жестових одиниць, порівняно з іншими віковими групами. Досить часто саме ця вікова група глухих неодноразово виїздила закордон і звідти часто запозичуються нові жестові одиниці. Водночас, саме молодь веде активний спосіб життя, багато що пізнає і вивчає, що зумовлює потребу в генеруванні нових жестових одиниць для позначення певних значень.

Освітній перекладач жестової мови, особливо у ЗВО, має активно спілкуватися з жестомовними студентами, щоб навчитися розуміти та коректно перекладати безеквівалентну жестику, яка досить широко генерується та застосовується цією віковою групою.

ВИСНОВКИ

На сучасному етапі розвитку освіти для глухих і зі зниженим слухом здобувачів важливим є удосконалення екологічного середовища закладу освіти, де усуваються перешкоди, ураховуються і забезпечуються індивідуальні потреби таких осіб, що мають унікальний мовний, соціокультурний ландшафт.

Доведено, що потреби глухої (зі зниженим слухом) дитини/учня поділяються на: поведінкові потреби, мовні потреби, комунікаційні потреби дитини, потреби у допоміжних ресурсах, які надають можливості для прямого спілкування з однолітками, а також з наставниками (професійним персоналом) у режимі мови та спілкування дитини, академічному рівні, врахуванні повного обсягу освітніх потреб, включаючи можливості прямого навчання в режимі мови та спілкування. Вивчення й оцінювання таких потреб варто відображати в індивідуальній програмі розвитку учня/учениці командою фахівців.

Сучасні концептуальні засади створення КОС у закладах освіти уможливили розробку нового бачення унікальних освітніх потреб його здобувачів у структурі поведінкових, мовних, комунікативних, додаткових технологій, адитивних білінгвальних технологій для різновікових категорій на основі кращих адаптованих, експериментально перевірених зразків та оригінального авторського бачення.

Використання представленого інструментарію надає можливість команді фахівців закладу вчитися забезпечувати комплекс освітніх потреб (групових та індивідуальних) дітей, дошкільників, учнів та студентів означеної категорії, напрацьовувати власний досвід, усувати комунікативну невідповідність між актуальними комунікативними можливостями у навчально-комунікативній діяльності, комунікативній діалогічній взаємодії її суб'єктів й актуальними умовами комунікативного освітнього середовища закладу.

Розроблено інструкції-рекомендації та алгоритми дій допомагають зорієнтуватися у процесі здійснення діагностики, зрозуміти систему роботи, запропоновану за міжнародними стандартами надання якісних послуг супроводу.

На основі моделі діяльності освітнього перекладача жестової мови з урахуванням труднощів, які відчувають глухі студенти, розроблено технології перекладу зокрема безеквівалентної лексики, з використанням порівняльного аспекту калькованого й природного жестового мовлення, дактилювання. Перші дві технології найскладніші, оскільки потребують окремого вивчення та практики перекладу жестових одиниць у різних контекстах, третій – найлегший, потребує практики зчитування різних почерків індивідуального дактильного мовлення.

Варіації використання безеквівалентної жестики здобувачами доводять, що працювати освітнім перекладачам жестової мови досить складно, оскільки вони мають володіти саме природною жестовою мовою, в якій цей тип жестики є найбільш складним і потребує окремого вивчення та практики перекладу таких жестів у різних контекстах речень.

Крім цього, труднощі перекладу зумовлені й тим, що у навчальній групі здобувачів освіти, зазвичай, перекладач перекладає кільком студентам з порушеннями слуху, які одночасно можуть говорити, знаходитися на різній дистанції, що суттєво ускладнює вчасне сприймання їхнього жестового мовлення в коректному значенні.

Труднощі перекладу для студентів з порушеннями слуху також пов'язані з особливостями життя глухої молоді. Позаяк ця категорія є однією з найактивніших в генерації нових жестових одиниць, порівняно з іншими віковими групами. Досить часто саме ця вікова група глухих неодноразово виїздила закордон і звідти часто запозичує нові жестові одиниці. Водночас, саме молодь веде активний спосіб життя, багато пізнає і вивчає, що зумовлює потребу в генеруванні нових жестових одиниць для позначення певних понять.

Освітній перекладач жестової мови, особливо у закладах вищої освіти, має активно спілкуватися з жестомовними студентами, щоб навчитися розуміти та коректно перекладати безеквівалентну жестику, яка досить широко генерується та застосовується цією віковою групою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н. Б. Специфіка забезпечення комунікативних потреб глухих в освітньому процесі. *The XXVIII International Science Conference «Trends in science and practice of today»*, June 01 – 04, 2021, Ankara, Turkey. P. 271-274.
2. Адамюк Н. Б. Особливості забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2021. Вип.36. С. 102-105.
3. Біланова О. (2021). Роль і значення жестової мови у набутті компетентнісного досвіду дітей з порушеннями слуху. *ГРААЛЬ НАУКИ*, (2-3). <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.093>
4. Зборовська, Н. (2021). Педагогічні умови використання жестової мови як засобу оптимізації навчального процесу для учнів з порушеннями слуху. *ГРААЛЬ НАУКИ*, (2-3). <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.103>
5. Malynovych, L. (2020). ASPECTS OF INDICES DETERMINATION OF THE CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE SCHOOL EDUCATION. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 132-138. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55>
6. Коломоець, А. (2020). ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ І ВИХОВАТЕЛЯМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ «СУЗІР'Я ДОР». *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 41-45. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.15>
7. International Standard Classification of Education. UNESCO. URL : <https://web.archive.org/web/20130124032233/http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscdf-2011-en.pdf>
8. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access

and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. URL : <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

9. Кульбіда, С. (2022). Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 107(3), 7-18. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.110>

10. Кульбіда С.В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 256 с.

11. Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Горова О.В., Замша А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: науково-методичний посібник у двох частинах. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

12. Малинович, Л., Кульбіда С., Міськов Г. (2023). Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 112(4), 95-118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158>

13. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings. Vol. 13, is. 1. - P. 186-197*. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>.

14. _Міськов Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів ІХ Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року*. Київ: Інститут спеціальної

педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356.

Режим доступу <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579>

15. Національний консорціум технічної допомоги дітям та молодим людям, які глухі і сліпі. Режим доступу <http://documents.nationaldb.org>.

16. March, Horner, Lewis-Palmer, Brown, Crone & Tood (1999). Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff.

17. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>

18. Lucas, C. & Valli, C. (1992). Language Contact in the American Deaf Community. New York: Academic Press, Inc.

19. Mackey, W.F. (1977). A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.), Reading in the sociology of language. Den Haag: Mouton. 1977. 554–584.

20. Mahshie, J., Core, C., & Rutkowski, R. (2011). Auditory and Visual Contributions to Speech Feature Production in Deaf Children with Cochlear Implants. Proceedings of the International Congress on Phonetic Sciences, Hong Kong, August 2011.

21. США. Департамент освіти, 2006 р. Вилучено <https://www.parentcenterhub.org/special-factors/#deaf>

22. Опитувальник «Як ваша дитина чує та розмовляє?». Американська асоціація мовлення та слуху. Режим доступу <https://www.nidcd.nih.gov/health/your-babys-hearing-and-communicative-development-checklist>

23. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses*, 3, 131-142. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13>

24. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-

152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17> Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719123>

25. Marschark M., Lee C. (2014). Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 211-241.

26. Marschark M., Spencer P.E. (2003). *Deaf studies, language, and education* // Oxford university press, 2003. – 500 p.

27. Адамюк Н., Дробот О., Замша А. (2021). Технології білінгвального навчання глухих та слабкочуючих: навчально-методичний посібник. Кропивницький: ІмексЛТД, 2021. 337 с.

28. Кульбіда С.В. (2007). *Українська дактилологія : науково-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. 328 с.

29. Кульбіда С.В. (2012). Дотримання мовленнєвої норми при опануванні українським дактилем. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 7 (15) : Матеріали конференції "Сучасний світ і незрячі" (м. Луцьк, 27-29 вересня 2012 р.). - С. 62-73.

30. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., Suprun, M.O. (2021). FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ, №3(77), 2021. С.91-96. 10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96

31. Адамюк Н. Б. Стратегії співпраці перекладачів жестової мови і викладачів у вищій школі. *Зб. наук. пр. «Педагогічні формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. № 68, Т. 1. 2020. С. 199-203.

32. Адамюк Н. Б. Технологія жестомовного асистування студентам з порушеннями слуху. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Випуск № 72, т.1. С.5-8.
33. Адамюк Н. Б.. Фахова компетентність освітніх перекладачів жестової мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Випуск № 27, Т.1. С. 106-110.
34. Адамюк Н. Б. Етичні стандарти кооперації студентів з порушеннями слуху та перекладачів жестової мови в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип.21. Т.2. С. 173-176.
35. Адамюк Н. Б. Комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу для жестомовних здобувачів освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. Вип. 16. 2020. С.13-28.
36. Адамюк Н. Б. Стратегії внутрішньо фахової співпраці команди перекладачів жестової мови в закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, т.2. 2020. С.8-14.
37. Адамюк Н. Б. Соціокультурна специфіка комунікативного асистування жестомовним здобувачам освіти з порушеннями слуху. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип.22. Т.1. С. 160-164.
38. Адамюк Н. Б. Бімодальний білінгвізм та викладання української жестової мови у навчальному закладі. *Impact of modernity on science and practice. Abstracts of XII international scientific and practical conference*. Edmonton, Canada 2020. pp. 215-218. URL: <http://isg-konf.com> .
39. Адамюк Н. Б. Специфіка перекладу безеквівалентної лексики перекладачами жестової мови в умовах освітнього процесу. *Зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Актуальні питання гуманітарних наук»*. 2020. Випуск № 29, т.1. С.138-144.

40. Адамюк Н. Б. Комунікативна доступність освітнього процесу для глухих та напівглухих жестомовних осіб. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2021. № 1(37), vol.1. P. 10-14.
41. Адамюк Н. Б. Проблеми комунікативної доступності в сучасній сурдопедагогіці. *Науковий часопис НПУ. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск № 81, 2021. С.5-8.
42. Адамюк Н. Б. Вища школа в Україні: співпраця перекладачів жестової мови і викладачів. *The VI International Science Conference «Innovative technologies in science and practice»*, October 26 – 28, 2021, Haifa, Israel. P. 231-234.
43. Адамюк Н. Б. Жестомовне асистування: технологія забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» : матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. – Київ : Симоненко О.І., 2021. С.7-8.
44. Adamiuk N. Technology for evaluation of professional competence levels of educational sign language interpreters. *Pedagogical and psychological education as a component of the education system in Ukraine and the EU countries Internship proceedings of Scientific and pedagogical internship (Republic of Poland, Wloclawek, August 3 – September 11 2020)*. Wloclawek : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. P.10-12.
45. Conrad, R. (1979) *The Deaf School Child* London : Harper Row.
46. Coventry K.R., Garrod S.C. (2004). *Saying, Seeing, and Acting: The Psychological Semantics of Spatial Prepositions*. Psychology Press.
47. Cramér-Wolrath, E. (2013). Sequential bimodal bilingual acquisition: Mediation using a cochlear implant as a tool. *Deafness & Education International* 15.4, 201–221.
48. Cummins, J. and Danesi, M. (1990). Denial of Voice: The Suppression of Deaf Children's Language in Canadian Schools. In: *Heritage*

Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources. Montreal, Quebec: Our Schools Ourselves Education Project.,

49. Cummins, J. Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada. *Interchange* 9, 1978 79, 40–51.

50. Domagała-Zyśk E. (2015). Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. T.90. P.16-29.*

51. Domagała-Zyśk E. (Ed.) (2013). *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

52. Drasgow E. Bilingual/Bicultural Deaf Education: An Overview. *Sign Language Studies. Volume 80, Fall 1993, 243-266.*

53. Emmorey K, Borinstein H, Thompson R. Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American SignLanguage. In: Cohen J, McAlister KT, Rolstad K, MacSwan J, editors. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.* Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, 663–673.

54. Emmorey, K., Petrich, J.A.F., & Gollan, T. H. (2013). Bimodal bilingualism and the frequency-lag hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18(1), 1-11.*

55. Emmorey, K.; et al. (2009). The Bimodal Bilingual Brain: Effects of Sign Language Experience. *Brain and Language. 109 (2–3): 124–132.* doi:10.1016/j.bandl.2008.03.005.

56. Faust M. (2012). *The Handbook of the Neuropsychology of Language.* Wiley-Blackwell.

57. Goldin-Meadow, S., Mayberry, I. R. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read?. *Learning Disabilities Research & Practice. 16 (4): 222–229.* doi:10.1111/0938-8982.00022.

58. Gregory, S., Bishop, J. and Sheldon, L. (1995). *Deaf Young People*

and Their Families Cambridge University Press: Cambridge.

59. Grosjean F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. *Sign Language Studies*. Vol. 1, No. 2. Pp. 110–114.

60. Gulati B. (2015). International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*. Nr. 15(8). P. 151-156.

61. Hansen, B. *Trends In The Progress Toward Bilingual Education For Deaf Children In Denmark*, Copenhagen, Denmark: The Center For Total Communication, 1989.