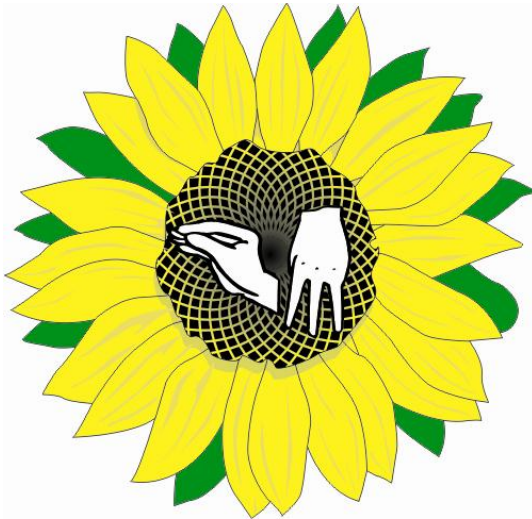


**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ЛАБОРАТОРІЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ**



Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б., Замша А.В., Зборовська Н.А.,
Іванюшева Н.В., Лещенко О.М.

**КОНЦЕПЦІЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Київ – 2011

Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.

В концепції викладено основні положення білінгвального навчання відповідно до теорії та практики педагогічних, лінгвістичних та психологічних досліджень. Обґрунтовано актуальність впровадження двомовного навчання нечуючих в Україні як методу підвищення якості навчання й конкурентноздатності глухих й слабочуючих осіб на тлі сучасних соціально-економічних взаємин. Визначено мету та завдання білінгвального (українського жесто-словесного чи словесно-жестового) навчання нечуючих в Україні, а також виокремлено передумови впровадження білінгвального навчання в сучасну систему спеціального навчання осіб з порушеннями слуху. Запропоновано механізм реалізації мовного компоненту у зміст спеціальної освіти нечуючих з урахуванням жестової мови як рідної, другої та іноземної.

Видання адресоване науковим, науково-педагогічним працівникам.

Концепция билингвистического обучения лиц с нарушениями слуха / С. В. Кульбида, И. И. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовская, Н. В. Иванюшева, О.М. Лещенко. – К.: УТОГ, 2011. – 53 с.

В концепции предложены основные положения билингвистического обучения относительно теории и практики современных педагогических, лингвистических и психологических исследований. Обоснована актуальность внедрения двуязычного обучения незлышащих в Украине как метода повышения качества обучения и конкурентоспособности глухих и слабослышащих лиц на фоне современных социально-экономических взаимоотношений. Определена цель и задания билингвистического (украинского жестово-словесного или словесно-жестового) обучения незлышащих в Украине, а также описаны условия внедрения билингвистического обучения в современную систему специального обучения лиц с нарушениями слуха. Предложены механизмы реализации языкового компонента в содержание специального образования незлышащих с использованием жестового языка как родного, второго и иностранного.

Издание адресуется научным, научно-педагогическим сотрудникам.

Kulbida, S., Chepchyna, I., Adamiuk, N., Zamsha, A., Zborovska, N., Ivaniusheva, N., Leshchenko, L. (2011). *Conception of bilingual education of hearing impairment people*. Kyiv: Ukrainian Society of the Deaf.

The concept touches upon the main theses of bilingual education according to pedagogical, linguistic, psychological theory and practice. This paper focuses on the reasoning of the implementation relevance of bilingual deaf education in Ukraine as the method of enhance learning and competitiveness persons with hearing impairments against the background of modern social and economic relations. The purpose and the major tasks of bilingual (Ukrainian sign-verbal or verbal-sign) deaf education in Ukraine were determined. The prerequisites of implementing bilingual education in the modern system of special education for persons with hearing impairment were singled out. The realization mechanism of linguistic component in content of deaf special education based on the sign language as native, second and foreign language.

The publication is addressed to researchers and science teachers.

ЗМІСТ

ВСТУП	2
Перелік поняття використаних в Концепції	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ НЕЧУЮЧИХ В УКРАЇНІ	
1.1. Історичні аспекти становлення двомовного навчання нечуючих....	10
1.2. Сучасне розуміння двомовного методу навчання нечуючих: світовий досвід	18
1.3. Білінгвальний метод навчання нечуючих. Визначення понять....	22
1.4. Специфіка й особливості двомовних програм	31
1.5. Білінгвальне навчання нечуючих	36
РОЗДІЛ ІІ . ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УКРАЇНІ	
2.1. Мета, завдання та принципи білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху в Україні	43
2.2. Зміст двомовної освіти нечуючих	45
2.3. Передумови впровадження білінгвального методу в систему спеціальної освіти нечуючих	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	49

ВСТУП

Ідея нової гуманістичної парадигми освіти нині є провідним науково-практичним напрямком. Для реалізації цієї мети значне місце відводиться проблемі навчання та виховання майбутнього покоління, важливість якого актуалізується в сучасних концепціях полікультурного суспільства. Так, у Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» особливу увагу надано прищепленню дітям шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій всіх народів, що населяють Україну; у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті зроблено акцент на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці у динамічному світі. Особливо дана теза важлива в контексті переорієнтації на сучасне розуміння феномену глухоти, відповідно якого нечуючі розглядаються як представники культурно-лінгвістичної спільноти. Прийняття даного факту вимагає усвідомити права нечуючих на ті освітні технології, що враховують їхню специфіку, які відповідають їхнім потребам і можливостям, що дозволяють відчувати гордість за приналежність як до культурної спільноти глухих і разом з тим національною культурою.

Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху (далі – Концепція) обґрунтовує актуальність впровадження двомовного навчання нечуючих як методу підвищення якості навчання й конкурентноздатності глухих й слабочуючих осіб на тлі сучасних соціально-економічних взаємин; визначає цілі та завдання білінгвального (українського жесто-словесного чи словесно-жестового) навчання нечуючих в Україні; описує передумови впровадження білінгвального навчання в сучасну систему спеціального навчання осіб з порушеннями слуху й т.ін.

Концепція ґрунтується на нормативно-правовій базі міжнародного й українського законодавства, а саме положеннях Конвенції ООН про права інвалідів, «Про права дитини», Резолюцією ООН «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», Резолюцією ООН Декларація про права інвалідів, Резолюцією Європарламенту про жестові мови, Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про загальну середню освіту» та ін. Адже в зазначених

нормативно-правових актах зазначається основні принципи освітньої політики, зокрема, відсутність дискримінації за будь-якими ознаками, сприяння рівноправності, забезпечення використання жестової мови як засобу навчання, заохочення й збереження сумобутної культури глухих, принцип доступності інформації та ін.

Основними передумовами розробки Концепції є процес становлення демократичного суспільства, забезпечення гуманістичного ставлення до осіб з порушеннями слуху, вільного доступу нечуючих до освіти високої якості.

Розроблені положення Концепції ґрунтуються на досягненнях сучасної науки, аналізі експериментальних досліджень та досвіду країн, що йдуть по шляху впровадження двомовного навчання нечуючих.

Перелік поняття використаних в Концепції

Багатомовність (мультилінгвізм, полілінгвізм) – знання більше двох мов. Багатомовність буває двох видів – національний (вживання кількох мов у певній суспільній спільноті) та індивідуальний (вживання індивідом кількох мов, кожна з яких обирається відповідно до певної мовленнєвої ситуації). Наприклад, у Європі, у Бельгії три державні мови – нідерландська, французька та німецька, в Нідерландах – англійська та німецька. Мешканці цих країн є білінгвами та полілінгвами.

Бар'єри комунікативні – різноманітні труднощі, непорозуміння, конфлікти, які виникають у міжособистісному спілкуванні й визначаються лінгвістичними, когнітивними, соціальними, психологічними причинами. У сфері міжкультурної комунікації причинами Б.к. може стати неповне володіння комунікативними і лінгвокультурними нормами спілкування, прийнятими в конкретній лінгвокультурній спільноті.

Білінвологія – галузь мовознавства, що вивчає теоретичні та прикладні аспекти білінгвізму як лінгвістичного явища.

Білінгв – людина, яка володіє двома мовами і почергово (з урахуванням конкретної конситуації) використовує їх у міжкультурній комунікації.

Білінгвальна освіта є використанням двох мов в якості засобів навчання для однієї і тієї ж популяції учнів за допомогою спеціальних програм, які охоплюють весь навчальний план, або його частину, включаючи заняття з історії та культури. Така програма розвиває почуття власної гідності у дітей та гордість за причетність до двох культур.

Білінгвальне навчання (БН) є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі БН іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції.

Білінгвізм (або двомовність) – здатність індивіда чи лінгвокультурної спільноти почергово використовувати дві мови для забезпечення комунікативних потреб; реалізація здатності користуватись почергово двома мовами; практика почергового спілкування двома мовами.

Білінгвізм (у вузькому значенні терміна) – більш чи менш вільне володіння двома мовами: рідною і нерідною.

Білінгвізм (у широкому значенні терміна) – відносно володіння другою мовою, здатність користуватися нею в певних сферах спілкування. Мінімальним рівнем (порогом) володіння другою мовою вважається рівень, достатній для виконання індивідом мовленнєвих дій, у процесі котрих реалізуються потрібні функції другої мови.

Білінгвізм автономний – при якому мови, якими володіє білінгв, засвоюються без послідовного співвіднесення їх між собою.

Білінгвізм активний – виявляється в тому, що суб'єкт засвоює другу (нерідну) мову в процесах безпосереднього спілкування з носіями цієї мови і більш-менш регулярно звертається до обох мов: рідної та нерідної.

Білінгвізм асиметричний – має місце у випадках нерівноправних стосунків між учасниками міжкультурної комунікації, коли один із учасників із різних (перш за все соціальних) причин вимушений постійно послуговуватися нерідною мовою.

Білінгвізм двосторонній – при якому учасники міжкультурної комунікації знають і активно використовують мови один одного. Найчастіше спостерігається на етнічних межах із змішаним населенням.

Білінгвізм збалансований – при якому учасники міжкультурної комунікації володіють приблизно однаково обома мовами. Це не виключає деякої переваги однієї з мов у різних мовних ситуаціях, наприклад, рідної мови в побуті, нерідної мови – у сфері науки, виробництва, суспільного життя та ін.

Білінгвізм контактний – при якому між носіями різних мов і культур у білінгвальному колективі існує природний контакт, тобто білінгв підтримує регулярні зв'язки з носіями рідної і чужої мови та культури.

Білінгвізм культурний – у випадку якого білінгв користується однією із мов, якими він володіє, лише в офіційній мовленнєвій ситуації (наприклад, перекладач під час роботи з делегацією тощо).

Білінгвізм національний – при якому члени однієї національної лінгвокультурної спільноти володіють двома мовами – рідною і нерідною, регулярно використовуючи їх у залежності від ситуації спілкування.

Білінгвізм неконтактний – при якому між носіями різних мов відсутні регулярні контакти.

Білінгвізм односторонній – характеризується тим, що один із двох учасників міжкультурної комунікації володіє мовою іншого і використовує її в

спілкуванні з ним; інший учасник спілкування володіє лише рідною мовою і в міжкультурній комунікації послуговується лише нею.

Білінгвізм паралельний – при якому оволодіння однією з мов відбувається з оперттям на добре володіння іншою мовою.

Білінгвізм пасивний – при якому суб'єкт, володіючи другою (нерідною) мовою, частіше звертається до однієї з них (найчастіше рідної).

Білінгвізм природний – засвоєння другої (чужої) мови відбувається у процесі живого безпосереднього спілкування з носіями цієї мови.

Білінгвізм симетричний (гр. *symmetria* – відповідність) – учасники міжкультурної комунікації та носії мов у цілому рівні у соціально-рольовому аспекті.

Білінгвізм субординативний – учасники міжкультурної комунікації володіють однією мовою (як правило, рідною) краще, ніж іншою (як правило, чужою).

Білінгвізм штучний – засвоєння другої (чужої) мови відбувається в процесі її вивчення дидактичним шляхом. Б.ш., як правило, – результат шкільного (вузівського, на спеціальних курсах тощо) вивчення іноземних мов.

Білінгвістична взаємодія двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб (функціональна взаємодія), по-друге, – взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія).

Внутрішнє мовлення – це етап, який передує будь-якому акту говоріння. Відповідно, без достатньо розвиненого внутрішнього мовлення дитина не зможе висловлювати думки, розмовляти. Особливість внутрішнього мовлення полягає в тому, що воно є пусковим механізмом підготовки до зовнішнього мовлення.

Двомовний (білінгвальний) підхід – володіння і поперемінне користування тією самою особою або колективом двома різними мовами або різними діалектами тієї самої мови.

Диглосія – з грецької мови означає двомовність, одночасне існування у суспільстві двох або різних форм однієї мови, застосування у різних

функціональних сферах, на відміну від білінгвізму та багатомовності, диглосія як соціолінгвістичний феномен передбачає свідому оцінку мовцями своїх ідіом.

Друга мова – мова, якою людина оволодіває в природних умовах, в процесі спілкування з носіями цієї мови без цілеспрямованого навчання.

Жестова мова – є розвинутою, складно-структурованою, природною візуально-комунікативною знаковою системою, яка використовується її носіями для комунікації (в тих же самих значеннях що й словесна мова для чуючих). І є створеною і виплеканою спільнотою глухих впродовж декількох поколінь.

Імерсія – це організація білінгвального навчання, коли щонайменше половину навчальних предметів вивчають іноземною мовою, починаючи з першого року навчання.

Індивідуальним білінгвізмом називають володіння і використання двох мов окремими індивідами одномовної спільноти. Другою мовою такі особи можуть користуватися тільки при спілкуванні з представниками цієї спільноти, мову якої вони знають. Це в основному перекладачі.

Іноземна мова – мова, що не є національною мовою суб'єкта, і якою людина оволодіває в штучно створених умовах (за спеціального навчання).

Комунікативні мови – мови, що забезпечують розширення інформаційних і комунікативних можливостей особистості для зв'язків з чуючою спільнотою й інформаційним обміном. Це можуть бути вербальні мови різних співтовариств, а також технічні й ін. мови, що забезпечують інформаційний обмін не лише безпосередньо між людьми, але і через технічні, фізико-, хіміко-біологічні та штучно створені пристрої.

Масовий, або тотальний, білінгвізм – явище, принципово відмінне від індивідуальної двомовності. Його спричиняє, як правило, колоніальна залежність країни. У підневільних умовах залежна мовна спільнота змушена вивчити, крім рідної, ще одну мову і використовувати її для спілкування у визначених обставинах. Якщо друга мова поступово переймає всі функції рідної, виникає небезпека зникнення рідної мови і перетворення двомовців на одномовців.

Носій мови – представник певної соціокультурної та мовної спільноти, який володіє нормами мови, активно використовує певну ідіоетнічну мову (як

правило, рідну) в побутових, соціокультурних, професійних тощо сферах спілкування.

Носій національної (етнічної) культури – особа, приналежна до певної національної лінгвокультурної спільноти, свідомість котрої сформувалась під впливом «присвоєння» певної національної (етнічної) культури, тобто перцептивних, концептуальних і процедурних національних стереотипів. Так, наприклад, носій української культури має свідомість, сформовану під впливом образів і уявлень, наявних в українській культурі та мові.

Рідна мова – мова, що є першою мовою, якою опановує людина, в природних умовах спілкування, з якою ідентифікує себе людина, відчуває себе приналежною до тієї культури, мовою якої спілкується.

Субмерсія – це спосіб одномовної освіти. Такі субмерсійні програми поширені у тих країнах, де частою є іміграція, коли дитина без попереднього знання мови потрапляє у клас, де навчання відбувається мовою більшості.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ НЕЧУЮЧИХ В УКРАЇНІ

1.1. Історичні аспекти становлення двомовного навчання нечуючих

Освіта осіб з порушеннями слуху має понад двох вікову історію існування, з часів організації спеціального навчання в декількох країнах Західної Європи й Північній Америці. Витоки двомовного навчання можна віднайти, ще на поч. - сер. 1800-х рр., коли в США з Франції прийшла традиція спеціального навчання нечуючих. Зокрема, Л. Клерк, засновник Американської школи для глухих в місті Хатфорді (штат Коннектикут), вважав, що в якості викладача й вчителя для нечуючих дітей має виступати нечуючі людина, а жестова мова має використовуватися як мова навчання на рівні із писемною словесною мовою (Лейн, 1984). Двомовний метод в США був притаманний для перших шкіл, які відкрили послідовники Л. Клерка, й застосовувався практично до 1820-40-х рр. Численні аналітичні дослідження історії освіти нечуючих (Baynton, 1996; Lane, 1984, 1992; Lane, et al, 1996; Nover, 1995) свідчать, що в 50-80-х рр. відбувалася бурхлива полеміка між прихильниками двомовного методу і представниками усного методу. Й досі в американській сурдопедагогіці 1850-ті рр. вважають «золотою ерою», адже низка дослідників займалася вивченням проблем методу навчання, розробкою медичних аспектів глухоти, вивченням можливостей ЖМ як засобу навчання, дослідженням шляхів розвитку різних форм СМ, дискусіями стосовно статусу нечуючих в суспільстві тощо.

Все це закінчилось з появою у 1880 році Міланської конвенції (Італія), яка постановила, що в масштабах всієї планети слід застосовувати лише усний метод навчання глухих. Ця конвенція негативно вплинула на освіту глухих у світі. Її наслідками стало звільнення з роботи всіх глухих вчителів в 1890-х рр. в США, Франції та інших країнах; знецінення статусу ЖМ як мови й виключення її зі сфери комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу.

Для спільноти нечуючих це призвело до зміни ставлення до глухих, яких почали розглядати як «тих, що мають дефект», які є «ненормальні», як ті, хто «потребує корекції і лікування».

Внаслідок зазначених змін у сурдопедагогіці кількість глухих професіоналів престижних соціальнозоорієнтованих спеціальностей (вчитель, юрист, політик, науковець й ін.) знизилась поступово до нуля. З тих часів глухі, які отримували освіту за усним методом навчання, працювали звичайними робітниками: кравцями, чоботарями, монтажниками друкарських пресів й т.ін.

Перші зміни ставлення до двомовного навчання нечуючих почали відбуватися на теренах Північної Америки (США й Канаді) в кінці 40-х – початку 50-х рр. ХХ ст., а пізніше дістало поширення в країнах Західної Європи (Данії, Німеччині, Норвегії, Росії, Швеції, Швейцарії, Іспанії, Фінляндії, Великобританії).

Передумовами цього була ціла низка різноманітних чинників.

По-перше, стали низькі результати, які демонструвати випускники шкіл нечуючих з усним методом навчання, саме у сфері знання і володіння усним й писемним мовленням, граматичними категоріями національних словесних мов (Конрад, 1979; Грегори, Бішоп, Шелдон, 1995, Г. Зайцева, 1996).

По-друге, результати лінгвістичних досліджень в 1970-х рр. АЖМ – В. Стоку, британської жестової мови – М. Бреннан, що виявили й впевнено досвели, що ЖМ є природною мовою для нечуючих людей, що вона має притаманну лише їй сталу лінгвістичну структуру, свою граматику, яка не є тотожна СМ, проте здатна передавати ті самі значення й поняття, що передаються словесно (В. Стоку, М. Тервуд, К. Моріс, Д. Маршарк, Д. Рассел, Л. Макворі, В. Волтера, Б. Вулл, Р. Вілбурн, Г. Зайцева, Л.С. Димскіс та ін.).

По-третє, нейрофізіологами (Поізнер (Poizner), Беллуджі (Bellugi) і Кліма (Klíma) (1987)) було виявлено, що внутрішнє жестове мовлення й інформація, що надходить ЖМ, обробляється в лівій півкулі головного мозку, в тих самих центрах, де й словесна мова. Ці дослідження змінили відношення до ЖМ, адже тривали час вона вважалася примітивною, рудиментарною й лише образною за характером. Оскільки в правій півкулі обробляється візуальна інформація, тому вважалось, що жестова мова теж повинна мати відношення лише до правої півкулі головного мозку. Але дослідження довели, що в носіїв ЖМ з ураженою лівою півкулею порушувалася здатність оперувати й розуміти граматичні структури й змістові категорії жестової мови. І навпаки, глухі з ураженою правою півкулею мозку не здатні були оперувати образною символікою,

зокрема, малювати, але могли пояснити жестовою мовою, відповісти на питання, усвідомлювати сутність звертання до них й т.ін.

По-четверте, зміни в суспільстві, зокрема, трансформація ролі та ставлення до етнічних, мовних, релігійних та інших меншин у країнах Північної Америки та Західної Європи. В цих країнах почали утворюватися школи, культурні осередки, музеї, театри, проводилися різноманітні заходи спрямовані на збереження самобутності менших, посилення толерантності до «інших», «тих, хто не схожий», розвитку поваги

По-п'яте, об'єднанням нечуючих як в межах окремих держав (національні спілки, організації, товариства глухих, слабочуючих, батьківські організації), так і в світі вцілому (Всесвітня федерація глухих, Європейський союз глухих, Міжнародна спілка глухої молоді тощо). Поштовхом і стрижневим фактором, яких є об'єднання задля відстоювання прав нечуючих в різних сферах суспільного й соціально-економічного життя, збереження мовної й культурної самобутності спільноти.

Поступово дані тенденції акумулюючись спричинили зміни в світоглядних позиціях на феномен глухоти. Зважаючи не те, що після Міланського конгресу, в науці й сурдопедагогічній практиці ствердилася медична модель розуміння глухоти. Для медичного погляду на розуміння глухоти характерно визначати її як гандж, дефект, як «ненормальність» порівняно із «нормальними» чуючими. Глухота розглядається як стан, що потребує корекції чи лікування в тому об'ємі в якому це є можливим. Дана позиція визначала й методи й специфіку навчання нечуючих, яке було спрямоване на те, щоб зробити все можливе задля того, щоб привести нечуючих у «нормальний» стан, урівняти з чуючими, за повної відсутності використання візуальних методів якісної комунікації. Для даного погляду на глухоту, жестова мова – є примітивною, рудиментарною, спрощеною образною картиною світу, на протигагу словесній мові, що розглядається як рідна, природна й єдино можлива мова для певної національної спільноти, включаючи й нечуючих. Для даної освітньої системи є переважанням акценту на розвиток словесної мовної компетенції. Така освітня політика стимулювала процеси інтеграції й асиміляції нечуючих у чуючу спільноту, щоб зробити суспільство більш гомогенізованим. Крім того, тривале панування усного методу і медичного підходу призвело до низки негативних наслідків, які ґрунтувалися на аналізі результатів досліджень психологів й

педагогів. Зокрема, у 1968 році Медоу провів порівняльний тест успішності навчання (розвитку логічного мислення, соціальних і комунікативних навичок) співставивши 59 пари глухих дітей чуючих батьків з глухими дітьми глухих батьків, поєднуючи пари за ознаками віку, статі, ступені втрати слуху, професії батьків, чисельності сім'ї тощо, використовуючи тестування за методом Стенфорда (SAT/Stanford Achievement Test), і встановила розбіжність між двома групами в 25 місяців за рівнем розвитку навичків читання, розбіжність в 15 місяців за рівнем математичних здібностей, і відставання в 15 місців в інших предметах.

Вемон і Кох (1970) дійшли за межі досліджень Медоуз, проводячи дослідження лише на студентах з генетичною глухотою. Вони підібрали 70 ГДГБ й 190 ГДЧБ і поєднали 32 пари. Окрім того, вони в своєму дослідженні використали додатковий критерій – вони відібрали і дослідили глухих учнів чуючих батьків, які вчилися лише за усним методом навчання і не використовували в навчанні і спілкуванні жестову мову. Всі досліджувані мали на 70 децибелів погіршення слуху і більше й навчалися в одній школі – Каліфорнійській школі-інтернаті для глухих. Вернон і Кох порівнювали показники успішності при тестуванні рівня розуміння значень слів і змісту абзацу, а також правопису, мовлення і читання з губ та показники психологічних тестів (на підставі інтерв'ю з вчителями і консультантами). Ними було встановлено, що глухі діти глухих батьків випереджали за показниками загального розвитку глухих дітей чуючих батьків на півтора роки. При тестуванні правопису, навичків читання і знань словникового запасу, глухі діти глухих батьків також перевершили глухих дітей чуючих батьків. Проте не було помічено ніяких психологічних розбіжностей між двома групами. Вернон і Кох прийшли до висновку, що ранніше знайомство з жестовою мовою сприяє кращому засвоєнню ГДГБ учбового матеріалу.

Вайзел (1988 рік) дослідила різницю між академічностями груп ГДГБ і ГДЧБ в Ізраїлі. Вона відібрала 124 глухих учнів початкової школи з глибокою втратою слуху генетичної етіології без наявності інших фізичних вад. Із них 31 учнів мали глухих батьків. За результатами трьох тестів, на підставі анкети батьків для оцінки їх соціального статусу (SES), інформації про засіб спілкування, етіології, наявності глухоти в сім'ї, за результатами модифікованої версії тестування соціального і емоційного статусу Медоу-Кендалла і тесту

Розуміння Прочитаного Ортара (оцінка навичків читання), був зроблений висновок, що глухі діти глухих батьків перевершували показники глухих дітей чуючих батьків. Ці результати були позитивними, незважаючи на те, що глухі діти чуючих батьків мали вищий коефіцієнт оцінювання соціального розвитку ніж глухі діти глухих батьків. Візель пояснила різницю факторами довкілля, включаючи ранніше знайомство з жестовою мовою, яке позитивно позначилось на психологічному і академічному розвитку глухих дітей.

Цвібель проводив дослідження у 1987 році з метою дослідження ролі, яку відіграє генетика у наявності кращих академічних показників у ГДГБ у порівнянні з ГДЧБ. Його гіпотеза полягала в тому, що якщо генетично глухі діти краще засвоюють учбовий матеріал, ніж негенетично глухі діти незалежно від того чи належать глухі діти чуючим чи глухим батькам і незалежно від способу спілкування, то успішність навчання можна пояснити генетичним фактором, а не раннім ознайомленням з жестовою мовою. Глухі діти віком від шести до чотирнадцяти років були розділені на три групи: 23 дитини глухих і чуючих батьків, які були генетично глухими і користувались ізраїльською жестовою мовою, 76 генетично глухих дітей чуючих батьків і глухих братів чи сестер, які використовували змішаний метод (головний чином вживали розмовну мову) і 144 негенетично глухих дітей чуючих батьків і чуючих братів або сестер, які спілкувались розмовною мовою. Четверта група із 101 чуючої дитини використовувалась для порівняння. Тестування академічних знань проводилось на всіх групах. Результати показали, що глухі діти, які використовували ручний спосіб спілкування, проявили кращі когнітивні здібності по відношенню до дітей, які вживали розмовну мову, і результати не залежали від того, чи їх батьки були чуючими чи глухими. Вони також краще розуміли мову повідомлення їх батьків і мали вищий рівень взаємодії з їх батьками з точки зору спілкування. Глухі діти глухих батьків мали однакові з чуючими дітьми чуючих батьків оцінки в тестах на когнітивні здібності, але виявились неперевершеними по відношенню до глухих дітей, які використовували усний метод спілкування. ГДЧБ, які мали глухих братів або сестер і мінімальне знайомство з ручною жестовою мовою, проявили такі ж самі здібності, що і чуючі діти чуючих батьків, з чого можна зробити висновок, що генетика не відображається на успіхах в засвоєнні учбового матеріалу, на відміну від фактору раннього знайомства з жестовою мовою.

Низькі результати, що демонстрували випускники шкіл, з усім методом навчання (Р. Конрад, 1970-ті рр.; С. Грегорі, Бішоп, Шелдон, 1995 та ін.), призвели до потреби критичного переоцінювання методик, технік і поглядів на феномен глухоти.

Зокрема, Х. Лейн, Б. Бахан і Р. Хоффмайстер (1996) дослідивши медичну модель з точки зору її впливу на навчальний і професійний розвиток глухих учнів виявили, що дана тенденція негативно впливає, оскільки звужує можливості дітей стосовно отримання інформації. Вони також зазначили, що існує недоброчливе ставлення до глухих дітей з боку педагогів, яким бракує досвіду і розуміння того, що означає бути глухим, і які не враховують особливості дитини, досвід глухих дорослих й не використовують найефективніші засоби комунікації. На думку глухих американців такі поняття як «подолання бар'єрів» і «власна незалежність» вимагають від них великих жертв і зусиль, навіть за рахунок успіхів у навчанні і вмінні розмовляти. Автори також приділяють увагу і питанню вивчення другої іноземної мови і актуальному питанню знань прав людини і їх використанню в своїх інтересах з метою участі в житті суспільства (Лейн, 1992).

Медична модель, на думку Лейна (Лейн, 1992) є головною причиною, чому досі глухі і слабчучі випускники шкіл мають знання на рівні четвертого класу. Причому, на думку Муреза (Мурез, 2001), велика розбіжність між показниками успішності глухих і слабчучих учнів у порівнянні з їх чуучими ровесниками продовжує зростати. Досі не вщухає боротьба між прихильниками усного і двомовного методів навчання.

Тривала дискусія, що мала місце в США, стосовно методу навчання нечуучих, призвела до того, що Конгрес Сполучених Штатів Америки створив Комісію з питань освіти глухих з метою дослідження стану справ в системі освіти глухих, яка постановила, що стан освіти глухих залишається незадовільним і що з цим миритися неможливо. Серед 15 рекомендацій комісії слід виділити пункт про необхідність переведення системи навчання глухих у відповідність до Закону про двомовне навчання (Bilingual Education Act) і витратити спеціально передбачені кошти на поліпшення знань глухими учнями англійської мови, оскільки їх рідною мовою є американська жестова мова.

Більшого поширення дістав не двомовний метод, а метод тотальної комунікації. Поняття «тотальна комунікація» вперше було використано

Р. Холькомбом (1968). Загалом метод дістав значне поширення у 80-ті рр. ХХ ст. Основним положенням цього методу було те, що визнавались в якості навчання усі засоби доступні нечуючій дитині, а саме: усне мовлення (як зоро-, так і слухозоросприймаємого), письмове мовлення, дактильне, жестову мову, в якій виділялись природні жести, калькуюче жестове мовлення (КЖм), національна жестова мова. Вчитель, що викладав навчальні дисципліни мав супроводжувати усне мовлення жестами, що надавало значно більшого акценту саме калькуючому жестовому мовленню, яке ґрунтується на побудові жестового речення відповідно до лексико-граматичної структури словесної мови. Це призводило до того, що КЖм домінувало в навчальному процесі, а власне жестова мова вивчалась і використовувалась порівняно менше. Змішування двох мов та різних їхніх форм не є ефективним при опануванні мовою, а часто призводить до запозичення та калькування мовних форм, нерозуміння нею того факту, коли і як треба користуватися однією мовою, коли іншою, і як саме їх можна відокремлювати одну від одної, таким чином, тотальна комунікація призвела до перетворення мовлення дитини на певний «суржик», зменшивши цінність кожної із мов для розвитку дитини й не дозволяючи їй сформуванню відповідну мовну компетентність в обидвох мовах.

Саме за домінування КЖм цей метод піддається критиці, оскільки КЖм є не завжди зрозумілим для глухої дитини, бо ґрунтуючись на мовних стереотипах словесної мови, вимагає від дитини високого рівня опанування і володіння словесною мовою, а крім того великих енергозатрат на висловлювання. Опанування КЖм нечуючою дитиною є можливим лише за умов тривалого спеціального навчання.

Критика, яка лунала у адресу методу тотальної комунікації стимулювала проведення низки досліджень, спрямованих на вивчення рівня розуміння нечуючими дітьми різних форм мовлення. Дослідження проведені в Японії (V. Itabash, 1998), Великобританії (К. Конрад, 1979), США (D.F. Moores, 1998) та ін., показало наступні схожі між собою результати: лише до 10 % учнів розуміли текст поданий усним мовленням; до 5 % – текст поданий із використанням усного мовлення з дактилюванням; до 50 % – текст поданий КЖм; понад 90% – текст поданий жестовою мовою.

Незважаючи на критичні зауваження безумовно позитивним моментом тотальної комунікації є переосмислення значення безбар'єрного спілкування

для розвитку та становлення особистості нечуючої дитини. Саме в рамках розробки цього підходу почали підніматися питання про сімейне оточення глухої дитини, про значення мовної компетентності батьків для адаптації та соціалізації дитини.

Крім США, метод тотальної комунікації дістав значне поширення в Данії, Великобританії, Франції та інших країнах.

Задля вирішення проблем, що виникли внаслідок впровадження методу тотальної комунікації, на противагу перемішуванню двох мов і фактично хаотичного використання різних мовленнєвих форм у навчальному процесі нечуючих учнів, почав формуватися білінгвальний метод навчання нечуючих учнів. Двомовний підхід ґрунтується на поперемінному і прицільному використанні національної словесної та природної жестової мов.

Білінгвальний метод навчання на сьогодні є перспективним напрямком в освіті нечуючих, що дозволяє впровадити основні положення соціокультурного підходу і спрямований на вирішення суперечливих питань, що виникають в сурдопедагогічній практиці.

1.2. Сучасне розуміння двомовного методу навчання нечуючих: світовий досвід

Загалом сама технологія двомовного підходу перебуває на стадії формування. Це передбачає критичний аналіз результатів впровадження двомовного методу, розробкою шляхів стосовно вирішення проблем і труднощів, що виникають у сурдопедагогічній практиці.

Загалом перші спроби розробки і впровадження в навчання білінгвального методу належить сурдопедагогам Франції, Данії, Швеції і припадають на кінець 1980-х рр. ХХ ст. (Б. Хансен, 1986; К. Nakuta, 1986). Пізніше цей метод дістав значного поширення і став державною політикою освіти нечуючих в таких країнах як: Норвегія, Литва, Естонія. Частково білінгвальний метод поширився у Великобританії, Канаді, Сполучених Штатах Америки, Бельгії, Голландії, Фінляндії та ін. Впровадження білінгвального методу в Росії пов'язане із ім'ям та діяльністю Г.Л. Зайцевої (1992), яка організувала білінгвальну гімназію. В Білорусії нині також триває період розробки і впровадження білінгвального методу в сурдопедагогічну практику (Т.Л. Лещинська, Є.М. Каліна, Т.А. Григор'єва, 1999).

Основою технології білінгвального методу навчання є не просто вивчення двох мов, а забезпечення викладання навчальних дисциплін в двомовному режимі, причому зазвичай жестова мова визначається як перша, рідна, а словесна як друга, що опановується за принципом іноземної. Відповідно чого і розробляється навчально-методичне забезпечення дисциплін, як мовних, так і не мовних предметів.

Нині білінгвальне навчання тлумачиться як цілеспрямований процес залучення до надбань світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли обидві мови виступають засобом опанування світом спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних спільнот (М.Н. Певзнера, 2000).

Для усвідомлення сутності, цілей та значення білінгвального методу для навчання нечуючих необхідно звернутися до аналізу досвіду впровадження цього методу в педагогічну практику країн, які найбільш широко представлені в спеціальній літературі, серед них особливо виділяються такі країни як: Данія, Швеція, Канада, США, Великобританія, окремі спроби впровадження білінгвального методу відбувались в Німеччині, Росії, Іспанії та інших країнах.

Практично однією із перших спроб експериментального впровадження білінгвального методу у навчання нечуючих дітей здійснили датські педагоги. Експеримент тривав впродовж 1982-1989 рр. науковий супровід здійснював Центр тотальної комунікації в Копенгагені. Б. Хансен у 1986 р. підводила попередні підсумки результатів використання двомовного методу, які виокремили декілька моментів: по-перше, дані дослідження довели, що використання ЖМ у навчально-виховному процесі дозволяє зняти комунікативні бар'єри у спілкуванні між чуючими і нечуючими, а також підвищити ефективність навчання; по-друге, було виокремлено низку важливих аспектів, які необхідно враховувати при організації двомовного навчального процесу: викладати предмети мають вчителі, які добре володіють як жестовою, так і словесною мовами; в якості викладачів мають залучатися нечуючі. Крім того, датський експеримент підняв низку важливих питань, серед яких: розробка навчально-методичного забезпечення двомовного методу; створення програм із вивчення національної жестової мови; переосмислення значення впливу сімейного мовного середовища на розвиток нечуючої дитини; розробка програм психолого-педагогічного супроводу змішаних сімей (зокрема, чуючих

батьків, які мають глуху дитину). Аналізуючи особливості організації проведення експерименту, можна зробити висновок, що власне технологія впровадження білінгвального методу не була виписана остаточно, а швидше мала інтуїтивний, пробний характер (В. Hansen, 1989; W. Lewis, 1982, 1992). Проте позитивні результати попередніх експериментів сприяли впровадження білінгвального методу як в шкільну, так і в дошкільну ланку освіти глухих дітей. В Данії вивчення мов дитиною починається із природної жестової, а потім на базі сформованих нею понять починається спеціалізоване навчання словесній мові.

Практично одночасно із датськими дослідженнями білінгвальний метод почав впроваджуватися у Швеції, трохи пізніше в Норвегії. В 1981 році шведська жестова мова була визнана першою мовою нечуючих у Швеції. З того часу у Швеції діють білінгвальні школи для слабочуючих і глухих студентів, де вивчаються жестова мова і усне мовлення. З 2002 року в школах стали користуватися загальною програмою навчання жестової і шведської мовам. Основними здобутками шведських сурдопедагогів є внесення до розробки технології провадження білінгвального методу критерію природних здібностей нечуючої дитини. Цей критерій визначає, яка саме форма словесного мовлення вивчатиметься дитиною залежно від залишку слуху. В Швеції глухі діти навчаються за білінгвальною програмою, яка ґрунтується на вивченні писемної шведської та національної жестової мови, а слабочуючі учні вивчають поруч із жестовою різні форми словесної мови, як усну, так і письмову (S. Davies, 1991; S. Mahshie, 1995; К. Чупіна, 2009). Нині в Швеції для нечуючих дітей розроблені методики опанування ними іноземними мовами, зокрема, французькою або англійською. У Швеції також заохочується використання жестової мови в сім'ях. Батьки мають право на 240 годин безкоштовного навчання жестовій мові. Більше того, родичі слабочуючих і нечуючих дітей, як і чуючі діти глухих батьків, можуть пройти безкоштовні курси жестової мови. Крім того, шведські сурдопедагоги в навчально-виховному процесі великого значення приділяють формуванню національної свідомості.

В Німеччині було здійснено кілька окремих спроб експериментального впровадження білінгвального методу в навчання нечуючих (Н. Gunther, 1994, 1996). Вчені зазначали, що саме білінгвальний метод навчання дозволяє зняти

комунікативні бар'єри між учителем та учнем, що створює можливість для спонтанного спілкування, дискусій, що дозволяє встановити ближчі, довірливіші відносини між комунікантами без медіаторів, забезпечити більш високу якість засвоєння знань з навчальних предметів, що допомагає глухій дитині опанувати обсяг знань на рівні із чуучи ми дітьми.

У Великобританії 45% шкіл де навчаються нечуючі діти використовують білінгвальний метод. Англійські науковці визначають, що успішність впровадження білінгвального методу в навчання нечуючих дітей значно залежить від компетенцій вчителя. А також вони наголошували на принципі наступності освіти: білінгвальне виховання в дитячому садку та білінгвальне навчання у середній школі. Причому як словесна так і жестова мови починають вивчатися дитиною практично одночасно (R. Ellis, 1985; J. Cummins & D. Carson, 1990; H. Gibson, A. Small & D. Mason, 1997).

Впровадження білінгвального підходу в навчання нечуючих було підтримано ЮНЕСКО (Нарада з альтернативних підходів, 1985), Всесвітньою федерацією глухих, національними товариствами глухих. Вивченню перспектив і здобутків впровадження білінгвального методу було присвячено низку міжнародних конференцій, зокрема, це питання розглядалось XII Світовому Конгресі ВФГ в 1995 році (Відень), XVIII Міжнародній конференції із питань освіти глухих в 1995 році (Тель-Авів) (W. Lewis, 1995; G. Malkowski, 1995; K.V. Gienter, 1995).

Нині двомовні школи для нечуючих успішно функціонують в: Данії (всі школи), Фінляндії (C.O. Malm School, м. Тарку), Іспанії (Escuela "CRAS", м. Сабадел й Inst. Hisp.-americano de la Palabra, м. Мадрид), Швеції (Manillaskollan, м. Стокгольм та Östervandskolan, м. Лінд), Швейцарії (CESM, м. Женева та Kantonale Gehörlosenschule, м. Цюрих), Нідерланди (NSDSK, м. Амстердам), Великобританія (Royal School for the Deaf, м. Дербі), Німеччина (Samuel-Heineke Schule, м. Гамбург та Kath. Gehörlosenseelsorge, м. Франкфурт), Норвегія (Bjökasen ViD Skole, м. Берген).

На сьогодні білінгвальний метод в навчанні нечуючих є перспективною освітньою технологією, яка проходить етап становлення, розробки та наукового обґрунтування концептуальних засад. Впровадження білінгвального методу в навчання нечуючих має супроводжуватись та здійснюватись на основі комплексного вивчення сутності білінгвізму із міждисциплінарних позицій.

1.3. Білінгвальний метод навчання нечуючих. Визначення понять

Загалом термін «білінгвальний» походить від лат. *bilingua*, що означає двомовний. Певний час використовувалось поняття «білінгуальний», яке пізніше дістало спрощення й науці почав використовуватися термін «білінгвальний».

Явище двомовності лежить в полі зору багатьох вчених як в Україні, так і за кордоном (Л. Щерба, В.П.Белянін, Г. Шугард, Н. Протченко, Ю. Жлуктенко, В. Аврорін, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, М. Михайлов, У. Вайнрайх, М. Сігуан, У. Маккі, М. Певзнер, А. Ширін Ф. Філін та ін.).

У педагогічній, методичній та лінгвістичній літературі, крім іншомовного «білінгвізм», в україномовній літературі вживають термін «двомовність». Ю. Дешерієв вважає, що термін «білінгвізм» має більшу словотворчу спроможність, аніж «двомовність», тому доцільно за відповідних умов віддати перевагу саме йому. Щодо суті поняття, то найвужче визначення білінгвізму знаходимо у лінгвістичному словнику О. Ахманової, де його тлумачать як «однаково досконале володіння двома мовами». Автор пропонує вживати цей термін як синонім до терміна «двомовність». Водночас чимало дослідників вживають терміни «білінгвізм» та «двомовність» як рівноцінні, пояснюючи це тим, що сутність їх однакова (Є. Верещагін, М. Михайлов та ін.).

У. Вайнрайх, один із перших дослідників проблеми двомовності, прихильник комплексного підходу, розглядає цей термін як «практику поперемінного користування мовами». Людину, яка здатна поперемінно користується двома мовними системами, дослідник пропонує називати «білінгвом», проте він зазначає, що білінгвів відрізняє одна риса – функціонуванні двох мов у свідомості одних і тих самих носіїв.

Ф. Філін пропонує розрізняти білінгвізм у широкому та вузькому розумінні. Двомовність у вузькому розумінні – це порівняно вільне володіння двома мовами, що є результатом засвоєння мов у природних умовах, тобто коли людина постійно перебуває у двомовному оточенні. Ширше розуміння даного поняття визначається і тоді, коли знання мов нерівне, коли друга (іноземна) мова має нижчий рівень володіння, коли людина може спілкуватися на нею на елементарному рівні.

Дані часто суперечливі погляди на сутність білінгвізму призвели до появи низки його класифікацій.

У. Вайнрайх пропонує класифікацію двомовності за способом засвоєння мови і виділяє три її типи:

- складений білінгвізм (для кожного поняття є два способи мовної реалізації, що характерно здебільшого для дітей із двомовних сімей);
- координативний (кожна мовна реалізація пов'язана із певною системою понять і таке явище зазвичай розвивається в умовах іміграції);
- субординативний (система другої мови базується на системі першої, як у шкільному типі навчання другої мови).

Три види двомовності виділяє також Є. Верещагін, беручи за критерій ступінь складності мовленнєвих дій:

- рецептивну (людина володіє лише уміннями та навичками сприймання іншомовного тексту, мовлення),
- репродуктивну (вміє не тільки сприймати, а і відтворює вголос прочитане чи почуте) і
- продуктивну (вільно володіє мовленням).

Л. Щерба на підставі даних спостережень за мовленням білінгвів визначає два типи двомовності – чистий та змішаний. Під чистим білінгвізмом учений пропонує розглядати випадки „незалежного існування двох мов у свідомості“ та у процесі мовленнєвого спілкування білінгвів. Цей тип двомовності починає формуватися ще у ранньому дошкільному віці й трапляється не так часто. Поширенішим є змішаний тип, за якого „кожен елемент однієї з мов виявляється пов'язаним за змістом з відповідним елементом другої“, набувається у штучних умовах, тобто в процесі навчання.

В. Белянін виділяє природний (побутовий) та штучний (навчальний) білінгвізм. При цьому, природний білінгвізм з'являється у відповідності з мовним оточенням (за наявності радіо і телебачення та завдяки багатій мовній практиці). Усвідомлення мовної специфіки системи може не відбуватися. А при штучному білінгвізмі другу мову необхідно вивчати, прикладаючи вольові зусилля та використовуючи спеціальні методи і прийоми. Водночас, можлива така ситуація, коли іноземну мову вивчають спонтанно, і з викладачем одночасно (на курсах так званого ввімкнутого навчання в країні мови, що

вивчається). Також слід зауважити визначення двомовності згідно за віковими періодами, білінгвізм має поділ на:

- ранній, зумовлений перебуванням і життєдіяльністю у двомовному культурному середовищі;
- пізній, при якому оволодіння другою мовою відбувається у старшому віці, після оволодіння рідною мовою.

Таким чином, білінгвізм – це реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох мов у межах одного мовного колективу. Урахуванням тісної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (структурних) чинників у процесі розвитку і функціонування лінгвістичних об'єктів – одна з методологічних вимог мовознавчих досліджень. «Мовна структура, – пише Ю. Д. Дешерієв, – це продукт історичного формування і розвитку мови в нерозривному зв'язку з розвитком суспільства, трудової діяльності, мовленнєвої практики і суспільної свідомості людей». Білінгвальна взаємодія (двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму) має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб (функціональна взаємодія), по-друге, – взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія). Зрозуміло, що структурна взаємодія певною мірою залежить від функціональної, оскільки сфери і ситуації спілкування характеризуються різними умовами контактування мов, різними показниками їх використання, актуальністю певних фрагментів чи окремих одиниць мовних систем. Результатом функціональної взаємодії є існування різних за обсягом використання двох мов сфер і ситуацій спілкування, структурна взаємодія веде до змін у функціонуванні певних мовних одиниць. Наслідки білінгвальної взаємодії структур мов простежуються практично на всіх рівнях, але найбільший інтерес для досліджень взаємодії соціальних та структурних факторів становить поняттяживання, оскільки лексика має тісні і розгалужені зв'язки з позамовною дійсністю. Найширше наслідки структурної взаємодії мов при білінгвізмі відбиваються в усному мовленні. Процес білінгвістичної взаємодії залежить від характеристик суб'єкта двомовності. Існують певні розбіжності у поширенні одиниць специфічного слововживання серед різних соціальних груп інформантів. Тут можна виділити кілька аспектів: по-перше, різні соціальні групи характеризуються різними показниками

освітнього рівня і рівня мовної компетенції, по-друге, білінгвальна взаємодія лексики залежить від типу двомовності, а соціальні групи різняться з погляду місця функціональних репрезентантів мови в реалізації спілкування; по-третє, кожна соціальна група характеризується певним комплексом соціально-мовних потреб. Внутрішні (структурні) та зовнішні (соціальні) чинники білінгвальної взаємодії лексики складають непросту систему. Наявність спільного соціального субстрату обох мов дає головний імпульс взаємодії – місце контактування двох мов – мовна свідомість і мовленнєва діяльність білінгвів. У взаємодію вступають одиниці, що мають певні спільні риси форми або змісту, глибина взаємодії виявляє пряму залежність від ступеня близькості двох мовних структур. Втім, існуючі відмінності серед суб'єктів двомовності, а також між сферами і ситуаціями спілкування істотно впливають інтенсивність білінгвальної взаємодії (збільшуючи чи зменшуючи поширення специфічного поняття/живання серед певних соціальних груп білінгвів). Розгалужені зв'язки лексичної семантики з позамовною дійсністю спричиняють розбіжності у «мобільності» проникнення різних тематичних і лексико-семантичних груп у іншомовне мовлення, характер розвитку семантики запозиченого поняття. Зрештою, між різноманітними чинниками немає суцільної ізоляції: вплив соціальних факторів корегує дію структурних і навпаки.

Існує думка, що абсолютно еквівалентне володіння двома мовами неможливе. Адже абсолютний білінгвізм передбачає ідентичне володіння мовою в усіх ситуаціях спілкування. Це пов'язано з тим, що досвід, набутий за допомогою використання однієї мови, завжди відрізняється від досвіду, засвоєного шляхом використання іншої мови. Втім, часто дві мови по-різному використовуються залежно від ситуації спілкування. Так, у ситуаціях навчання перевага надається одній мові, тоді як в емоційних життєвих ситуаціях – іншій. Ця думка суперечить загальним уявленням про природу білінгвізму, який розглядається у контексті психологічних механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності. З позиції цих механізмів можна стверджувати про різні мовні засоби вербалізації емоцій, втім, про загальний їх перебіг та вияв життєдіяльності особистості як результат набутого не лише мовного, а й позамовного досвіду. На сучасному етапі розвитку психології дослідження білінгвізму зосереджується, в основному, навколо загальнотеоретичних концепцій, що розробляються в межах діяльнісного і когнітивного підходів. Із позицій

діяльнісного підходу проблематика двомовності розглядається у вимірі функціонування мовленнєвої діяльності активного суб'єкта пізнання, постійно залученого до взаємодії з фізичним та соціальним світом. Із погляду когнітивного підходу двомовність вивчається у контексті репрезентації знань людини, яка відображає особливості її індивідуальної картини світу. Вважається, що діяльнісний підхід до дослідження двомовності є провідним, оскільки він охоплює як активного суб'єкта пізнання, так і відтворення дійсності. Загалом процес оволодіння іноземною мовою – це оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тому проблема двомовності, особливості її формування мають відштовхуватися від загальних закономірностей мовленнєвої діяльності людини.

Процес оволодіння іноземною мовою – це оволодіння мовленнєвою діяльністю засобами мови іншої національної, культурної спільноти. У дослідженні продуктивного білінгвізму важливою є теза про те, що в основі білінгвізму знаходяться ті ж мовленнєві механізми, за допомогою яких відбувається спілкування рідною мовою – лише під час білінгвізму вони дають змогу індивіду дві мовні системи. Існує думка, що перемикання з одного мовного коду на інший, можливо, відбувається в дійсності завдяки тому, що ізоморфні: в основі структури лежать однакові, спільні принципи. Тому особливого значення набуває висвітлення двох аспектів. По-перше, встановлення тих мовленнєвих механізмів та процесів та процесів, які зумовлюють процес мовленнєвої діяльності людини безвідносно до тієї мови, яка використовується в певному контексті. По-друге, визначення особливостей оволодіння мовами, які є універсальними як для рідної мови, так і чужоземної мов. У своїй праці «Про потрійний аспект мовних явищ та експеримент у мовознавстві» Л. В. Щерба окреслює три аспекти мовних явищ: порядок із системою мови, що визначається як словник і граматичний лад, і мовленням, як результати процесів «говоріння» і «розуміння», які трактуються як мовленнєва діяльність. При цьому вчений наголошує на тому, що мовленнєва діяльність зумовлена складним мовленнєвим механізмом людини (мовленнєва організація індивіда). Таким чином, мовленнєва організація розглядається як провідний чинник, що детермінує мовленнєву діяльність та її прояви у мовному матеріалі й мовних системах. У контексті білінгвізму мовленнєва організація може розглядатися як універсальний механізм оволодіння мовою, оскільки, на

противагу мовленнєвій діяльності, мовній системі й мовному матеріалу, не залежить від фонологічних, лексичних і граматичних особливостей мови, якою володіє індивід. Унаслідок цього неможливе є механічне перенесення результатів аналізу мовної системи чи мовного матеріалу на опис закономірностей функціонування мовленнєвої організації індивіда. Цей опис має базуватися на виявленні закономірностей функціональних систем, що забезпечують процес мовлення та мовленнєвого сприйняття. У контексті продуктивного білінгвізму, що має спільні корені як в оволодінні рідною, так і іноземною мовами, особливої уваги набувають мотиви та внутрішнє мовлення. Вони висвітлюють особливості функціонування механізмів мовленнєвої діяльності, що є автономними від лексичної і граматичної будов мов, якими володіє суб'єкт, та визначають його готовність до здійснення мовленнєво-мисленнєвих операцій.

Особливо важливо у формуванні двомовних умінь – становлення внутрішнього мовлення, яке може поперемінно відбуватися на двох мовах. П. Я. Гальперін визначає внутрішнє мовлення як етап, що передує будь-якому акту говоріння. Без достатньо розвиненого внутрішнього мовлення дитина не зможе висловлювати думки, продукувати мовлення. Особливість внутрішнього мовлення полягає в тому, що воно є пусковим механізмом підготовки до зовнішнього мовлення. Це виявляється у таких етапах: установка на мовлення; внутрішнє мовлення, яке включає структури потенційного підмета і присудка; визначення простору для повного оформлення думки у судженні. Існує і відмінний погляд на природу внутрішнього мовлення. Л. С. Рубінштейн наголошує на вторинності внутрішнього мовлення, його походження від зовнішнього. Як аргумент, він говорить про соціальність внутрішнього мовлення. Так, внутрішнє мовлення, містячи словесне, дискурсивне мислення, відбиває структуру мовлення, сформовану у процесі спілкування. Соціальність внутрішнього мовлення виявляється і в його змісті. С. Л. Рубінштейн наголошує на тому, що внутрішнє мовлення має не лише інтелектуальну природу, а й емоційний характер, воно часто буває емоційно насиченим. І. Н. Горелов висунув дві гіпотези у дослідженні природи білінгвізму: гіпотезу роздільності та гіпотезу суміжності. Гіпотеза роздільності передбачає, що у білінгва існують дві окремі системи асоціацій, які утворюють дві автономні сфери мислення, сформовані у білінгва. Гіпотеза суміжності натомість

передбачає існування єдиної концептуальної бази як для рідної, так і іноземної мов, що включає спільні механізми мовленнєвої діяльності у контексті будь-якої мови. Дослідник віддає перевагу правомірності другої гіпотези, пропонуючи такі узагальнення. По-перше, концептуальна база мислення утворюється внаслідок активної практичної діяльності суб'єкта. Ця база охоплює суб'єктивні враження про світ, особистісний досвід, набутий впродовж суспільно-історичного розвитку людства. Національна мова “вприскується” у психіку індивіда з метою організації комунікативних можливостей та мислення людини. Втім, ця мова може розглядатися як важливий додаток до універсальних і незалежних від мовної специфіки картини світу компонентів, підпорядкованих досвіду та об'єктивним законам фізичного світу. Лише через цю концептуальну базу виникає, розвивається та осмислюється система будь-якої мови. По-друге, при продуктивному білінгвізмі на ґрунті концептуальної бази формується дві рівноправні мовні системи. У разі, коли мова є провідною (що притаманно для штучного білінгвізму), мовна система іноземної мови певною мірою гальмується, унаслідок чого її використання зіставляється з одиницями рідної мови. Отже, результати теоретичного аналізу різних етапів мовленнєвої діяльності уможливають визначення коренів продуктивного білінгвізму, спільних для процесу оволодіння будь-якої мови. Вивчення природи білінгвізму і зіставлення процесів оволодіння рідною та іноземною мовами має проводитися згідно з операціями, що здійснюються на різних етапах породження мовлення, аналізу психофізичної природи цих операцій. Відтак, питання продуктивного білінгвізму й особливості його формування мають розглядатися у контексті мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Аналіз психічних особливостей породження мовленнєвої діяльності у контексті продуктивного білінгвізму дає змогу зробити такі теоретичні узагальнення:

- будь-яке мовлення та мовленнєві акти як його складові частини стимулюються мотивами діяльності суб'єкта, формуючи готовність до породження мовлення у конкретній ситуації. Мотиви визначаються не лише межами ситуаційного контексту, а й цілісною предметно-практичною діяльністю у фізичному і соціальному світі людини як активного суб'єкта життєдіяльності;

– основою, концептуальною базою оволодіння мовою та породженням мовлення є уявлення і знання людини про навколишню діяльність, які зумовлюють особливості розуміння світу та визначаються внутрішньою будовою особистості;

– важливим складником концептуальної бази є наочно-образне мислення суб'єкта, яке дає змогу створювати ментальні репрезентації навколишньої дійсності на основі її зовнішніх та внутрішніх ознак і властивостей;

– наочно-образні особливості мисленнєвих процесів, що передують породженню мовлення, визначають поєднаний, дифузний, образний, стислий характер концептуальної бази суб'єкта як основи для вербального мислення та мисленнєвої діяльності загалом;

– особливості породження мовлення, визначення етапів мовленнєвої діяльності у вигляді мотиву – внутрішнього мовлення – семантичного задуму – породження мовлення дають підстави розглядати їх як спільні, універсальні підстави оволодіння будь-якою мовою, а відтак, психологічні основи продуктивного білінгвізму.

Білінгвальний метод – це технологія використання двох мов в педагогічній практиці. Результатом впровадження білінгвального методу навчання є формування у учнів продуктивного білінгвізму.

1.4. Специфіка й особливості двомовних програм

Практика впровадження двомовної освіти свідчить, що існує два основні види навчання другої мови: аддитивний і субстрактивний.

Аддитивний має місце, коли друга мова і культура не замінює, не витісняються першу мову і культуру. В такій ситуації обидві мови вважаються рівноправними, корисними та цінними.

Субстрактивний вид, має місце тоді, коли вивчення другої мови відбувається за поступового витіснення першої мови та культури. Ця форма двомовності має місце, коли друга мова вважається престижнішою, мова меншин набуває низького статусу і значення. Досить часто даний вид ґрунтується на так званому «мовному зануренні» в певне мовне середовище. Метафорична назва цих програм «впливай чи потони» виражає труднощі, з якими діти мовних меншин стикалися у процесі навчання, а також соціальні і психологічні результати такої практики. Фактично програми, які відносять до

даного виду, не є двомовними, а відзначаються поступовим чи інтенсивним монолінгвальним методом навчання.

Субстрактивні двомовні програми були притаманні на первинних етапах розробки двомовного методу навчання нечуючих.

Двомовна освіта передбачає викладання більшості предметів у навчальному закладі двома мовами. На даному етапі існує велика кількість двомовних освітніх програм, які відрізняються за часткою використання рідної мови учня у навчальному процесі, за часом, відведеним на двомовне навчання (кількість років), за метою (якнайшвидший перехід до навчання другою мовою чи підтримка розвитку обох мов) та низкою показників. Загалом існуючі двомовні програми можна поділити на наступні типи:

1. Перехідні двомовні програми. Ці програми передбачають навчання рідною мовою учня паралельно з вивченням англійської мови. Таке навчання покликане забезпечити академічну успішність учня з загальноосвітніх предметів. Основна мета – допомогти учневі якнайшвидше перейти до основної (англомовної) групи навчання; головна лінгвістична ціль – вільне володіння англійською мовою. Перехідні двомовні програми поділяються на:

– ранні перехідні двомовні програми відзначаються тим, що перехід на двомовне навчання відбувається за два роки, впродовж яких дитина інтенсивно опановує другою мовою;

– пізні перехідні двомовні програми або розвивальні перехідні програми відзначаються поступовим переходом на навчання двома мовами через п'ять-шість років навчання. Основна мета – спочатку розвинути навички грамотного володіння рідною мовою, а потім перенести ці навички на другу мову.

2. Програми занурення (імерсійні програми):

– часткове занурення. Ці програми забезпечують навчання за принципом «Словесна мова як друга мова». Це передбачає певну кількість годин навчання рідною мовою, а решту часу навчання ведеться другою мовою.

– структуроване занурення. Використання рідної мови повністю виключається, але зі студентами працюють за спеціально створеними програмами, відповідно до рівня володіння словесною мовою кожним учнем.

3. Програми підтримки та розвитку двомовних умінь. Навчання ведеться і рідною мовою і другою мовою. На відміну від перехідних двомовних програм

певна частка навчання рідною мовою залишається навіть після того, як учні перейшли до навчання за допомогою другої мови.

4. Двомовні програми провадять навчання за двома варіантами:

– більшість загальноосвітніх предметів викладаються вчителі, котрі є носіями другої мови і які володіють першою мовою. Якщо учень ставить питання рідною мовою, вчитель відповідає другою й навпаки.

– □предмети з вивчення рідної мови покращують рівень мовних умінь. Цей тип програм загальноосвітні предмети не викладаються рідною мовою. Заняття другою мовою є більше зосередженими на змісті предмета, ніж на особливостях мови, таких як граматики, тощо.

5. Двосторонні програми або програми двомовного занурення:

Ці програми передбачають, що носії обох мов навчаються разом в одній аудиторії. Основна мета – вивчити мову один одного. Викладач подає навчальний матеріал обома мовами. У двосторонній програмі учні мовних меншин стають двомовними так само, як і учні, чия мова є мовою більшості.

Дослідження М. Томаса та Ф. Кольєра визначили, що найефективнішими є двосторонні програми.

Дж. Лопес та М. Ташакорі у своїй доповіді про двосторонні двомовні програми стверджують, що вони сприяють компромісу між рідною мовою та другою мовою. Вони підтверджують, що навчання рідною (першою) мовою ніяк не шкодить набуттю умінь вільного спілкування другою.

Двосторонні навчальні програми допомагають учням набути двомовних умінь. Ці програми є надзвичайно ефективними, бо використовують лінгвістичний та культурний досвід учнів різних мовних груп, міжпредметні зв'язки. Більшість навчальних закладів закордоном обирають двосторонні навчальні програми як найбільш ефективні, оскільки вони є корисними не лише для учнів різних мовних груп.

Канадські дослідники М. Сігуан та У. Маккі зауважують, що одномовна система освіти мовою, яка не є рідною для дитини, дала негативні результати, і саме для попередження цього і виникла ідея на користь двомовної освіти. Заперечуючи, таким чином, повну імерсію, вчені пропонують застосовувати у процесі БН часткову або пізню імерсію, коли значну частину навчальних предметів спочатку викладали першою мовою дитини, але з першого року навчання вводиться поступово друга мова, яка є не лише предметом вивчення,

але і частково мовою спілкування. Власне, таку модель білінгвальної освіти використовують у сучасних європейських школах.

Фішман, Фтенакис, Хорн запропонували наступну класифікацію білінгвальних програм залежно від особливостей співвідношення двох мов в навчальному процесі:

- перехідна білінгвальна програма (рідна мова використовується лише на початковому етапі навчання) - негативний ефект програми – немає паритету мов.

- підтримуюча білінгвальна програма (в перші роки навчання пріоритет надається вивченню рідної мови) - негативний ефект програми – пізній початок вивчення другої мови;

- збагачувальна білінгвальна програма (впродовж всього навчання викладається і вивчається дві мови).

Також виокремлюються такі програми білінгвального навчання відповідно до тлумачення мови як соціальної функції:

1. Концепція «зустрічі» (Кнауер, Пельц, Норм, Кріст) – сутність підходу, що застосовується у дитячих садках (Німеччина).

2. Концепція «партнерства» (Меш, Лагеманн) – виховати міжкультурну толерантність (Німеччина). В школах вводяться додаткові культурно-орієнтовані дисципліни.

3. Концепція «посередництва» – практичний досвід різних країн (англомовних й т. п.) Вивчення мови, що за характером відповідає комунікації в певних ситуаціях – діловій, політичній, туристичній сферах.

«Новгородська» програма білінгвального навчання відзначається послідовним переходом між наступними моделями:

- дублююча (супроводжуюча) модель (використовується на початковому етапі; один і той самий зміст пред'являється за допомогою двох мов);
- адитивна (доповнююча) модель (основне пояснення предметного змісту відбувається на рідній мові, а додаткова інформація - іноземною);
- паритетна модель (рівноправне використання двох мов);
- витісняюча модель (головну роль відіграє іноземна мова).

Програми двомовного навчання передбачають вирішення низки організаційно дидактичних питань:

- вибір мови навчання;

- послідовність вивчення мов;
- час, який відводиться на вивчення кожної із мов;
- культуроцентрична побудова освітніх програм;
- функціональне співвідношення мов навчання окремим предметам;
- належність вчителя до певної мовної групи, його компетентність у відповідній мові й культурі

Ключовим питанням, що потребує вирішення при проектуванні двомовного навчання є проблема взаємодії чинників:

- функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб;
- взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації.

Білінгвальне навчання є не лише мовним розвитком, а, передусім, є цілеспрямованим процесом залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає в якості способу пізнання світу, спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних культур та народів.

Спольскі, Грін, Рід виокремили низку чинників соціального контексту організації білінгвального навчання:

- політичні (освітня політика держави, інтереси соціальних груп);
- економічні (зайнятість й оплата праці вчителя і персоналу школи);
- соціологічні (соціальна структура суспільства, розселеність);
- психологічні (стиль педагогічного керівництва, емоційна атмосфера в класі);
- лінгвістичні (поширеність та статус рідної мови, кількість її носіїв);
- релігійні та культурні особливості.

Білінгвальне навчання є механізмом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі білінгвального навчання іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов'язаних із національною специфікою різних

народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Втім, досягнення всіх цілей можливе лише тоді, коли буде правильно підібрана модель білінгвального навчання, яка пропонує брати до уваги потреби і можливості суспільства та учнів.

1.5. Білінгвальне навчання нечуючих

Білінгвальне навчання – напрямок у навчанні нечуючих, за якого використовуються обидві мови – жестова, національної спільноти глухих та словесна – спільноти чуючих.

Хоча й існує низка досліджень, які визначають, що двомовним навчанням нечуючих можна вважати опанування ними лише двома словесними мовами. Зокрема, в дослідженні К. Луцько, зазначається, що нечуючим в Україні притаманний природний україно-російський словесний білінгвізм.

Низкою дослідників, що хотіли підкреслити значення жестової мови в мовному розвитку нечуючих почали називати двомовність нечуючих – жестовим білінгвізмом. Зокрема, С. Барлоу, визначає його «бімодальним білінгвізмом» або «жестовим білінгвізмом». Поняттям «жестовий білінгвізм» використовувалося в своїх роботах і Г. Л. Зайцева. Втім, під даним визначенням Г. Л. Зайцева розуміла індивідуальну якість й середовищну особливість де функціонують обидві мови жестова й словесна.

На нашу думку використання терміну «жестовий білінгвізм» є доцільним в тих випадках, коли мається на увазі вивчення, використання й володіння двома жестовими мовами, наприклад, англійської та українською ЖМ. Адже, якщо проаналізувати дане поняття то вказівка «жестовий» свідчить про форму чи вид мов, а поняття «білінгвізм» зазначає кількість – що цих мов дві.

Саму тому, при вказівці на використання однієї словесної та однієї жестової мови доцільно застосовувати поняття «білінгвізм нечуючих», або в разі необхідності конкретизувати залежно від типу співвідношення (першої/рідної й другої) мов відповідно їх послідовності опанування:

а) «жестово-словесний білінгвізм» має місце в тому випадку, коли дитина в сім'ї опановувала й спілкувалася жестовою мовою, а пізніше, в умовах спеціального навчання, почала вивчати словесну.

б) «словесно-жестовий білінгвізм» спостерігається в тих нечуючих, що від початку свого народження здебільшого мали словесне мовне оточення, ті, хто є пізнооглухлими, а жестову мову почали вивчати пізніше.

Отже, двомовним методом навчання нечуючих є така технологія, що передбачає здійснення навчання двома мовами – національною словесною та жестовою мовами. Метою двомовного навчання – є формування мовної компетенції в обидвох мовах на високому рівні, який передбачає здатність спілкуватися в рамках двох цих комунікативних систем, дотримуючись притаманних ним правил та закономірностей.

Ідеї теорії «білінгвальне навчання нечуючих» знайшли відображення у педагогічній системі з середини 80-х років ХХ ст. На сьогодні все частіше використовується термін «бікультурне та білінгвальне навчання». В цих системах розвитку ЖМ приділена особлива увага.

Згідно теорії ЖМ – це невід’ємна складова культури мікросоціуму глухих, дзеркало цієї культури, і в той же час – духовна формувальна сила. Тому, виховання глухих дітей потрібно здійснювати всередині культури і мови свого мікросоціуму, у тісному контакті та взаємодії з національною культурою та національною словесною мовою.

Методологія білінгвального навчання нечуючих спирається на визнання:

- лінгвістичного і культурного плюралізму сучасної цивілізованої спільноти;
- культури мікросоціуму глухих і ЖМ як повноцінної природної мови;
- необхідності припинення дискримінації глухих людей як членів мікросоціуму;
- рівних можливостей і забезпечення прав людини незалежно від етнічного походження, раси, статі та наявності особливих проблем у розвитку (Пікерсгіл, Грегорі, 1998).

За білінгвального підходу національна словесна і національна ЖМ виступають як рівноправні засоби навчально-виховного процесу. Стверджується, що сприятливішим середовищем для вільного соціально-емоційного розвитку нечуючої дитини, для отримання нею повноцінної освіти є ситуація жестово-словесної двомовності. Лише коли дитина володіє двома контактуючими мовами – жестовою і словесною – вона зможе спілкуватися з батьками, розвивати свої когнітивні здібності, отримувати знання про світ, спілкуючись з навколишнім світом звикнути до життя у двох світах (у світі

глухих і світі чуючих).

Дві мови для нечуючої дитини відіграють різну роль: для деяких дітей ЖМ є важливішою, ніж словесна мова, або навпаки; в інших випадках обидві мови є рівноцінними. Окрім того, існують різні види глухоти, в результаті чого зустрічаються різні типи білінгвізму. Необхідно також враховувати, що взаємодія між цими двома мовами є складною (дві системи продукування мови, дві системи розуміння мови, чотири мовленнєві навички). З цього випливає, що більшість нечуючих дітей має бути двомовною і бікультурною.

З іншого боку, хороша компетенція в одній мові, є підставою для полегшеного вивчення другої мови. Дослідники відмічають, що той, хто чекає, поки дитина досягне певного рівня словесної мови, не даючи їй саме ту мову, яка відповідає її потребам (позбавляє дитину можливості вивчити ЖМ) ризикує втратити час, оскільки дитина може відставати в розумовому, емоційному і соціальному розвитку.

Білінгвізм має на меті опанування нечуючою дитиною двома мовами: ЖМ, як перша при значному порушенні слуху, і СМ, як друга. Щоб вивчити дві мови як слід, дитина має вступити в контакт з обома мовами і відчувати необхідність користуватися ними. Покладання лише на СМ, спираючись на останні технологічні досягнення, створить ризик для майбутнього дитини, зокрема, її емоційного розвитку. Якби не склалося майбутнє дитини (обере один зі світів, буде жити у двох світах) – рання двомовність відкриває значні можливості, ніж володіння однією мовою .

Методологія сучасного білінгвізму передбачає й вільне володіння сурдопедагогами двома контактуючими мовами, а також обов'язкової участі у педагогічному процесі глухих учителів – носіїв рідної мови. Глухі вчителі, взаємодіючи з чуючими працівниками і нечуючими дітьми, є соціальними моделями для учнів, допомагають набувати навички та удосконалювати ЖМ чуючим колегам, організують навчання ЖМ технічному персоналу, батькам тощо.

Недостатній рівень володіння словесною мовою і абсолютне незнання відмінностей словесної і жестової мови призводить до того, що глухі люди часто плутають ці мови. Вплив однієї мови на іншу викликає явище мовної інтерференції, що означає особливу взаємодію навичок і полягає в їх

гальмуючій дії на процес утворення і закріплення навичок у мові, яка не є для людини рідною.

Особливо важливо при впровадженні двомовного підходу є врахування механізмів взаємовпливу двох мов, зокрема таких як мовна інтерференція. У дослідженнях І. К. Білодіда, У. Вайнрайха, Е. М. Верещагіна, Ю. О. Жлуктенка подано ґрунтовний аналіз явища мовної інтерференції. Вченими виявлено причини її появи та особливості розвитку. Принциповою є характерна точка зору щодо важливості проведення діагностування відхилень у системних параметрах двох контактуючих мов.

Аксіоматичним є положення про те, що оволодіння мовою залежить від попереднього лінгвістичного досвіду (Л. В. Щерба). Ефективність вивчення іншої мови об'єктивно залежить від рівня загального лінгвістичного досвіду особистості, накопичених дитиною знань, умінь і навичок у галузі дво- чи багатомовної освіти.

У вітчизняній методиці, яка досліджує проблеми організації навчання мов як генетично віддалених, так і споріднених з українською, особливу увагу приділено вивченню явищ інтерференції, зокрема проблемі подолання інтерферуючого впливу у процесі навчання іноземної. Про це свідчать дослідження О. М. Біляєва, І. П. Гудзик, Г. П. Коваль, Н. А. Пашковської, В. М. Плахотника, О. Н. Хорошковської та ін.

Слід зауважити, що у сучасній методичній науці вчені (В. Андонова, Р. Йиндржих, Л. Войцещук, Т. Дикун, Л. Кашкуревич та ін.) виділяють два напрями визначення інтерференції:

- позитивний – активне й вільне володіння двома мовами;
- негативний – білінгвізм призводить до інтерференції – змішування у мовленні двох різних видів мов. Серед широкого та вузького розуміння явища інтерференції, представлених у лінгвістиці, перевагу надано другому (Є. Ахунзянов, Л. Лазаренко, К. Луцько, Л. Прокопова, В. Розенцвейг, С. Семчинський та ін.). У даному випадку інтерференцію визначено як порушення норм іноземної мови під впливом рідної, що є негативною за суттю.

Лінгвістичною основою вивчення цього явища є теорія мовних контактів. В умовах спеціального навчання, за традиційної системи навчання глухих дітей усному мовленню вони постійно розширюють свої мовні контакти, наслідком чого є розповсюдження двомовності, коли співіснують дві мовні системи –

жестова і словесна. Враховуючи те, що для значної частини нечуючих дітей рідною є жестова мова, і наявність відмінностей між словесною і жестовою мовами, необхідно попереджати явища мовної інтерференції.

Отже, теоретичними засадами білінгвального навчання нечуючих є наступні переконання, що:

1. Будь-яка національна жестова мова – самостійна природна мова з відповідними необхідними лексичними та граматичними засобами для висловлювання думок та встановлення взаємовідносин; жестова мова динамічно розвивається, відображаючи потреби комунікативної діяльності глухих, останнім часом все ширше використовують її в сфері офіційного спілкування (на зборах, наукових конференціях тощо); вона постійно збагачується способами передачі нових значень;

2. Більшість глухих людей, фактично усі учні спеціальних шкіл – білінгви, які використовують у спілкуванні національною словесною мовою і національною жестовою мовою. Рівень володіння контактними мовами, як правило, різний. Майже усі учні вільно володіють національною жестовою мовою, яку вони засвоюють у спілкуванні. Лише деякі з них добре чи хоча б задовільно знають словесну мову, що формується в процесі спеціального навчання. Тому для більшості глухих учнів жестова мова – основна мова (часто використовують термін «рідна»), якщо мати на увазі рівень володіння та ефективність комунікації, а національна словесна – друга мова («нерідна», «іноземна»).

3. Жестова мова – важливий засіб когнітивної діяльності глухих. Доведено, що повноцінна комунікація за допомогою жестової мови у родинах глухих дає можливість глухим дітям з цих сімей випереджати в розвитку своїх глухих однолітків із родин чуючих у проходженні шкільної програми, в знанні граматики словесної мови, у формуванні читацьких навичок, комунікативних потреб і здібностей (Mooges, 1987).

4. Вільне володіння жестовою мовою, як основною мовою, є одним з факторів, що сприяє кращому засвоєнню словесної мови; застосування педагогічної стратегії навчання словесній мові - «другій мові» обгрунтовано) і досить ефективно (Heiling, 1996; Lewis, 1995).

5. Національна жестова мова розглядається як одна з мовних засобів, використання якої покликане забезпечити переміщення глухої дитини з її

інтересами і потребами до центру освітнього процесу. Скасовується монополія словесної мови, що не дозволяє глухим дітям, які мають серйозні труднощі в її засвоєнні (і перш за все, в усному мовленні), повністю реалізувати свої потенційні можливості і здібності, своє право на повноцінний соціально-емоційний розвиток і нарівні з чуючими однолітками освіти.

6. Педагогічне середовище словесно-жестової двомовності – «неминучий і найплідніший шлях» (Виготський, 1983, с. 218) розвитку глухої дитини, є перспективним для удосконалення освіти глухих.

Розділ II

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УКРАЇНІ

2.1. Мета, завдання та принципи білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху в Україні

Метою двомовного навчання глухих і слабочуючих осіб є задоволення індивідуальних потреб нечуючих громадян України у доступному й ефективному методі навчання враховуючи актуальні можливості дитини і реалізації її освітніх прав, а також забезпечення потреб держави у професійних, освічених громадянах, які володіють відповідним рівнем предметних знань, інтелектуального, комунікативного й соціального розвитку.

Соціальне значення білінгвального навчання виражається у наступних позиціях:

- забезпечення культурної (в тому числі – мовної) самобутності нечуючої спільноти;
- підвищення рівня освіченості й якості освіти нечуючих дітей;
- переорієнтація фокусу навчання із домінування значення розвитку мовлення, на розвиток мислення, інтелекту й особистості дитини загалом;
- реалізація потреб нечуючих на доступний і доцільний метод навчання;
- підтримка формування позитивної само ідентифікації нечуючих як представників мовно-культурної меншини.

Основні завдання білінгвального навчання нечуючих:

- визначення нормативно-правового, організаційного, навчально-методичного, кадрового забезпечення, як умов впровадження та розвитку як двомовного навчання нечуючих;
- впровадження двомовного навчання на всіх рівнях освіти;
- створення системи мовно-педагогічної підтримки й інформування батьків нечуючих дітей;
- удосконалення й розробка мовного компоненту навчальних предметів;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, задоволення її інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я вихованців;

- формування у нечуючих бажання і уміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань.

Реалізація двомовного навчання нечуючих відбувається відповідно до низки **принципів**:

- безперервність – забезпечення впровадження двомовного навчання на всіх ланках освіти – початкової, загальної середньої, професійної, вищої й т.ін;
- паритетність – жодна із мов не має зазнавати утисків чи знецінюватися;
- гуманізація – впровадження ставлення до нечуючої людина не як до інваліда, а як до представника культурно-лінгвістичної спільноти;
- доступності – відповідність обсягів навчальної інформації, знань та умінь – стандартам відповідних ланок освіти;
- індивідуального підходу – відповідності методу і методики навчання можливостям дитини й її віковим потребам, а також перспективам розвитку;
- глухі діти навчатимуться успішно, якщо отримають доступ до дисциплін, які ми хочемо, щоб вони вивчили;
- першою мовою глухих дітей повинна бути їх рідна жестова мова;
- оволодіння рідною жестовою мовою необхідно запроваджувати якомога раніше з тим, щоб встигнути скористатися критичними періодами навчання.
- кращими моделями для засвоєння рідної жестової мови, розвитку соціальної ідентичності, сприяння високій самооцінці глухих дітей можуть бути глухі носії жестової мови, які досконало володіють ЖМ;
- рідна жестова мова, успішно вивчена глухою дитиною, забезпечує їй кращий доступ до розуміння учбового матеріалу;
- жестова мова і словесна мова – не є тотожними, й вони повинні розглядатися/вивчатися окремо одна від одної як в розкладі так і в процесі використання;
- вивчення словесної мови глухою особою слід сприймати як вивчення другої мови за принципом іноземної;
- усна розмовна мова не повинна бути первинним засобом вивчення розмовної мови глухими дітьми;
- розвиток словесних мовних навичок повинен здійснюватись за програмою, яка передбачає різні методи, кожен з яких враховує специфічну комбінацію етіології і ступеня втрати слуху.

2.2. Зміст двомовної освіти нечуючих

Методологічною основою визначення змісту білінгвальної освіти нечуючих є загальнолюдські цінності, гуманізм та центрованість на актуальних потребах і перспективних інтересах нечуючої дитини. Зміст визначається на засадах фундаменталізації, науковості і системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації двомовної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між мовними й культурними соціальними групами. У відборі змісту враховуються його доступність, науковість, наступність і перспективність, практична зорієнтованість, можливості для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, індивідуалізації, диференціації навчання.

Зміст спеціальної освіти має бути осучаснений таким чином, щоб випускники закладів освіти могли швидко й ефективно адаптуватися у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал як для самореалізації в професійному і особистому плані, так і в інтересах суспільства й держави.

За змістовими компонентами двомовна освіта розподіляється на предметно-змістовий компонент і мовний компонент.

Предметно-змістовий компонент системи двомовного навчання нечуючих має відповідати предметно-змістовому компоненту відповідної ланки системи загальної освіти.

Мовний компонент білінгвальної освіти нечуючих ґрунтується на основі забезпечення в навчально-виховному процесі паритетного функціонування жестової і національної словесної мов. Зважаючи на той факт, що до нині система спеціальної освіти для нечуючих ґрунтувалась на словесній мові, то для переходу на двомовну систему навчання необхідно значно збільшити питому вагу та активізувати оволодіння й використання в процесі міжособистісної комунікації в рамках навчально-виховного процесу української жестової мови.

Реалізація мовного компоненту має виявлятися на усвідомленні й цілеспрямованому проектуванні навчання відповідно наступних аспектів:

а) до навчальних планів необхідно в інваріантну частину ввести низку навчальних предметів, що спрямовані на розвиток жестомовної компетенції як

прояву культурного надбання спільноти глухих, серед них – «Українська жестова мова», «Історія глухих», «Культура глухих»;

б) жестова мова має визнаватися й використовуватися як засіб комунікації і одержання знань з не мовних навчальних предметів та сфер пізнання;

в) жестова мова може бути використана як засіб трансформації одержаної учнем інформації в особистісну систему знань, умінь, переконань;

г) жестомовна комунікація виступає як засіб розвитку і самовираження особистості школяра, утвердження в суспільстві.

Необхідно зазначити, що жестова мова має використовуватися як засіб комунікації з дитиною й поза аудиторний час.

Зважаючи на той факт, що близько 90% нечуючих дітей мають чуючих батьків, особливу увагу необхідно приділити вивченню й опануванню дитиною жестової мови в системі дошкільної освіти.

Вивчення жестової мови в системі двомовної освіти відбувається в кількох напрямках:

– жестова мова як рідна / перша мова нечуючої дитини.

До даної категорії належать глухі діти з сімей нечуючих, що вивчали жестову мову від народження.

– жестова мова як друга мова нечуючої дитини.

До даної категорії належать слабочуючі діти, глухі діти з сімей чуючих, пізно оглухлі особи, що почали вивчати жестову мову лише з часу початку спеціального навчання.

Для чуючих осіб, що вивчають жестову мову в штучних умовах вона є іноземною мовою. Зокрема, це актуально стосовно чуючих сурдопедагогів та перекладачів жестової мови.

2.3. Передумови впровадження білінгвального методу в систему спеціальної освіти нечуючих

- визнання важливості ролі жестової мови в розвитку психіки дитини і її предметної компетенції;
- розробка дидактичного забезпечення основ навчального процесу на основі паритету словесної та жестової мов;

- створення програм й здійснення якісної підготовки та перепідготовки педагогів, відповідно до вимог білінгвальної освіти, яка передбачає розвиток низки компетенцій: предметну, мовну, методичну та ін.;
- створення системи моніторингу результатів впровадження білінгвального навчання, і змін в академічних досягненнях і особистісному розвитку дітей.

Реалізація Концепції дасть змогу:

- удосконалити систему спеціальної освіти нечуючих зорієнтованої на реалізацію прав нечуючих на доступну освіту;
- створити умови для найбільш оптимального й відповідного до віку психічного розвитку нечуючих дітей;
- забезпечити опанування нечуючою дитиною предметною й комунікативною компетенціями.

Білінгвальне навчання є ефективним інструментом засвоєння глухими спеціальних знань, засобом формування навичок до міжкультурного спілкування та полікультурного виховання, а також засобом формування особистості, шляхом залучення її до ширшої взаємодії із оточуючим світом. Визнання жестової та словесної національних мов як рівноправних для навчання глухих має передбачати створення відповідних умов для оволодіння ними. Використання природних здібностей глухої людини для забезпечення її особистісного розвитку та професійного становлення, надання можливостей для розширення сфер самореалізації і встановлення ширшого кола контактів, вносить в білінгвальне навчання значне гуманістичне підґрунтя.

Список використаної літератури

1. Адамюк Н. Б. Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій / Н. Б. Адамюк, Л. М. Лещенко // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 131 – 138. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1959/>
2. Адамюк Н. Б. Стан розуміння УЖМ педагогами спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями слуху (аналіз курсів УЖМ) / Н. Б. Адамюк // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 11. – С. 3–8.
3. Адамюк Н.Б. Використання білінгвального методу під час вивчення поеми «Сон» Т. Г. Шевченка нечуючими дев'ятикласниками / Н. Б. Адамюк // Жестова мова й сучасність. – 2008. – Вип. 3. – С. 56-68. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1885/>
4. Адамюк Н. Б. Незалежне зовнішнє оцінювання знань нечуючих осіб / Н. Б. Адамюк // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 294–323.
5. Адамюк Н. Б. Особливості викладання змісту «Лісової пісні» із застосуванням української жестової мови нечуючим школярам / Н. Б. Адамюк // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 99–125. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1957/>
6. Адамюк Н. Б. Програми «Українська жестова мова» та рекомендації до розподілу програмового матеріалу для підготовчого, 1 – 12 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей глухих та зі зниженим слухом / Н. Б. Адамюк. – К. : Поліграфкнига, 2010. – 160 с.
7. Адамюк Н. Б. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення / Н. Б. Адамюк, І. І. Чепчина // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 170–191. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1956/>
8. Баскаков А.Я., Туленков Н.В. Методология научного исследования: Учебное пособие. – К.: МАУП, 2002. – 216 с.
9. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. – М.: Тривола. – 2000. – 248 с.
10. Бюлер Карл. Теория языка. – off-line version – 316 с.
11. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Уч. пособ. – М., 1997. – 224 с.
12. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник / [уклад.: Н. А. Зборовська, Н. Б. Адамюк, І. І. Чепчина, О. А. Дробот, Н. В. Іванюшева, С. В. Кульбіда, А. В. Замша, Н. М. Каменська, Т. Ф. Марчук, А. Г. Обухівська, В. В. Скурчинський, Л. В. Борщевська, В. М. Гончаренко, Н. П. Зайонц, О. О. Савченко, Л. І. Січкара, О. А. Лаврик, М. П. Рибальченко] ; за ред. С. В. Кульбіди. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 328 с. (доповнений і доопрацьований).
13. Дробот О. А. Батькам нечуючого дошкільника : Методичні рекомендації / О. А. Дробот. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2006. – 32 с.
14. Дробот О. А. До питання використання жестової мови у навчанні та вихованні дошкільників з порушеннями слуху / О. А. Дробот // Сучасні тенденції реалізації змісту

- освіти осіб з порушеннями слуху : зб. текстів виступів на наук-практ. конференції. – К. : Актуальна освіта, 2008. – С. 153–165.
15. Дробот О. А. До питання методів навчання дітей з порушеннями слуху / О. А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 7. – С. 10–14.
 16. Дробот О. А. Значення раннього використання жестової мови під час навчання та виховання нечуючих дошкільників / О. А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2007. – Вип. 9. – С. 169–172.
 17. Дробот О. А. Рання комунікація нечуючих дітей – необхідна умова розвитку дитини / О. А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2008. – Вип. 3. – С. 5–10. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1961/>
 18. Дробот О. А. Реалізація особистісно-орієнтовного підходу у змісті програми «Жестова мова» для нечуючих дошкільників / О. А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2008. – Вип. 10. – С. 245–248.
 19. Дробот О. А. Розвиток емоційно-пізнавального інтересу у нечуючих дітей в умовах дошкільного закладу компенсаторного типу / О. А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2007. – Вип. 2. – С. 33–48.
 20. Дробот О. А. Роль дидактичної гри у навчанні нечуючого дошкільника / О. А. Дробот // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету. Серія: соціально-педагогічна. – 2007. – Вип. VII. – С. 358–360.
 21. Дробот О. А. Роль і місце жестової мови глухих (історичний огляд) / О. А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 8, Ч. 2. – С. 136–140.
 22. Дробот О. А. Сучасні підходи до навчання глухих дошкільників в умовах білінгвізму / О. А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2006. – Вип. 1. – С. 94–104.
 23. Дробот О.А. Програми з української жестової мови для спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей глухих та зі зниженим слухом (1 – 4 роки навчання) [Електронний ресурс] / О.А. Дробот. – К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2010. – 196 с. – Режим доступу: <http://ispukr.org.ua>
 24. Дробот О. А. Комунікативна діяльність: прояв та розвиток у нечуючих дітей дошкільного віку / О. А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 118–135. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1962/>
 25. Дробот О. А. Навчання розповіді як складової мовленнєвої компетенції глухих дітей дошкільного віку / О. А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 198–209. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1968/>
 26. Дробот О. А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / О. А. Дробот, О. І. Щуцька, Д. Р. Капелюх // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 81–97. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1970/>

27. Зайцева Г.Л. Жестовая речь – старые проблемы и новые факты / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 116 – 123.
28. Зайцева Г.Л. Методы изучения системы жестового общения глухих / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 251 – 267.
29. Зайцева Г.Л. Инфлексия как средство смыслообразования в разговорном жестовом языке глухих / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 275 – 286.
30. Зайцева Г.Л. Фрумкина Р.М. Психолингвистические аспекты изучения жестового языка / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 144 – 155.
31. Замша А. В. Білінгвальне навчання в контексті вивчення мовного питання осіб з порушеннями слуху в Україні / А. В. Замша // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип 11. – С. 103–106.
32. Замша А. В. Підвищення якості освіти нечуючих шляхом впровадження української жестової мови в навчальний процес / А. В. Замша, Н. А. Зборовська // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 41–43.
33. Замша А. В. Психолінгвістичні аспекти білінгвального підходу до навчання / А. В. Замша, В. О. Оксюта // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. – 2009. – Вип. 13. – С. 147–156.
34. Замша А. В. Соціально-психологічні аспекти становища нечуючих в сучасному українському суспільстві / А. В. Замша, В. О. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2008. – № 3. – С. 11–17.
35. Замша А. В. Мовне питання і перспективи вирішення проблем сурдопсихологічної діагностики / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 241–254.
36. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 238–247. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1973/>
37. Замша А. В. Соціальні стереотипи сприймання чуючими нечуючої людини / А. В. Замша, М. В. Нестеренко // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 273–293. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1972/>
38. Збірка програм з вивчення української жестової мови / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К. : СПКТБ УТОГ, 2008. – 432 с.
39. Збірка програм з вивчення української жестової мови / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К. : СПКТБ УТОГ, 2008. – 432 с.
40. Зборовська Н. А. Використання жестової мови на уроці літератури у загальноосвітній школі для дітей з порушеннями слуху / Н. А. Зборовська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2011. – Вип. 2. – С. 74–83.
41. Зборовська Н. А. Особливості розуміння казок жестовою мовою нечуючими дошкільниками / Н. А. Зборовська // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 11. – С. 106–110.
42. Зборовська Н. А. Концепт «кольоропозначення» в мовній культурі глухих / Н. А.

- Зборовська // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 192–217.
43. Зборовська Н. А. Особливості жестового мовлення у нечуючої людини / Н. А. Зборовська // Жестова мова й сучасність. – 2008. – № 3. – С. 114–123.
 44. Зборовська Н. А. Особливості застосування багатозначних слів та жестів у мовній культурі нечуючих / Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 176–196. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1977/>
 45. Зборовська Н. А. Сурдопедагогіка Валентина Лозинського у діалозі з сучасністю (до 100-річчя з дня народження) / Н. А. Зборовська, В. В. Скурчинський // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 324–341.
 46. Іванюшева Н. В. Кохлеарна імплантація (російський досвід) / Н. В. Іванюшева // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 59–72. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1976/>
 47. Каселли К. Коммуникация и язык: сравнительный анализ развития глухих и слышащих детей глухих / Современные аспекты жестового языка. Сборник статей // Сост. А.А. Комарова. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 98 – 120.
 48. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
 49. КЖР в коммуникативной деятельности глухих / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 291 – 316.
 50. Кульбіда С. В. Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зарубіжних досліджень) / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Т. 1., вип. 8. – С.112–116.
 51. Кульбіда С. В. Білінгвальне навчання нечуючих (стан, перспективи розвитку) / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 2–4.
 52. Кульбіда С. В. Вивчення європейського досвіду використання жестової мови у навчанні нечуючих / С. В. Кульбіда // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. – 2007. – №7. – С. 45–50.
 53. Кульбіда С. В. Використання жестової мови в системі “тотальної комунікації”, білінгвального навчання / С. В. Кульбіда / Жестова мова й сучасність. 2007. – Вип. 2. – С. 49–69.
 54. Кульбіда С. В. Використання невербальних засобів розвитку нечуючої дитини / С. В. Кульбіда / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. – 2006. – Вип. 5. – С. 72–76.
 55. Кульбіда С. В. Джерельна база формування терміну жестова мова / С. В. Кульбіда // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. – 2008. – №9. – С. 58–61.
 56. Кульбіда С. В. До питання про білінгвальне навчання нечуючих: теорія і практика / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2006. – Вип. 1. – С. 16–22.
 57. Кульбіда С. В. До питання про стан використання і вивчення жестової мови в Україні (історичний аспект) / С. В. Кульбіда // Науковий часопис НПУ імені

- М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. – 2007. – № 8. – С. 14.
58. Кульбіда С. В. Домашня бібліотека / С. В. Кульбіда // Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. – К., 2006. – Книга 3. – С. 201–210.
59. Кульбіда С. В. Досвід використання жестової мови у навчальних закладах Великобританії (80 роки ХХ ст.) / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2008. – Вип. 10. – С. 148–158.
60. Кульбіда С. В. Дослідження української жестової мови на початковому етапі / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2008. – Вип. 3. – С. 124–135.
61. Кульбіда С. В. Дотримання мовленнєвої норми при опануванні дактилем нечуючими учнями / С. В. Кульбіда // Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту. – К. : Поліпром, 2007. – С. 65–76.
62. Кульбіда С. В. Жестова мова у навчально-виховному процесі осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2007. – № 2 (4). – С. 108–113.
63. Кульбіда С. В. Жестова мова як знакова система / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 10. – С. 109–113.
64. Кульбіда С. В. Жестова мова як комунікативна система / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 11 – С. 139–144.
65. Кульбіда С. В. Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалі зарубіжної теорії і практики) / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2008. – Вип. 3. – С. 26–53. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1978/>
66. Кульбіда С. В. Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2007. – Вип. 9. – С. 82–84.
67. Кульбіда С. В. Освіта ХХІ століття / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 54–56.
68. Кульбіда С. В. Особистісно орієнтований підхід щодо використання жестової мови у змісті спец. освіти осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України [у 5 т.]. – 2007. – Т. 3 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – С. 365–374.
69. Кульбіда С. В. Особливості лінгвістичного дослідження української жестової мови у доробку Р. Г. Краєвського / С. В. Кульбіда, Н. А. Зборовська // Жестова мова й сучасність. – 2007. – Вип. 2. – С. 197–210.
70. Кульбіда С. В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2005. – С. 333–337.

71. Кульбіда С. В. Правила дактилювання / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2006. – №1. – С. 39–41.
72. Кульбіда С. В. Проект концепції жестової мови в Україні / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 3–7.
73. Кульбіда С. В. Проект словника української жестової мови / С. В. Кульбіда // Освіта та виховання нечуючих на сучасному етапі : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 2007. – С. 159–164.
74. Кульбіда С. В. Стан використання і вивчення жестової мови. Історія досліджень / С. В. Кульбіда // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) : матеріали міжнародної конференції. – Київ-Едмонтон, 2005. – С.75–83.
75. Кульбіда С. В. Сучасні системи навчання нечуючих дітей і використання жестової мови (на матеріалі зарубіжної теорії) / С. В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2008. – № 5 (7). – С. 289–295.
76. Кульбіда С. В. Українська жестикуляція / С. В. Кульбіда // Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком інтер, 2008. – С. 928–929.
77. Кульбіда С. В. Українська жестикуляція як об'єкт лексикографічної параметризації / С. В. Кульбіда, О. М. Тищенко // Лексикографічний бюлетень. – 2005. – Вип. 12. – С. 37–42. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/72813/04-Tishenko.pdf?sequence=1>
78. Кульбіда С. В. Участь канадських фахівців у дослідженні української жестової мови на сучасному етапі / С. В. Кульбіда // Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті : II міжнародна науково-практична конференція : тези доповідей. – Львів, 2009. – С. 247.
79. Кульбіда С. В. Науково-методичні засади впровадження української жестової мови у навчальний процес нечуючих / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2010. – Вип. 5. – С. 45–53.
80. Кульбіда С. В. Особливості розвитку спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2009. – №3. – С. 13–17.
81. Кульбіда С. В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих / С. В. Кульбіда. – К. : Поліпром, 2010. – 503 с.
82. Кульбіда С. В. Українська дактилологія : науково-методичний посібник / С. В. Кульбіда. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 256 с.
83. Кульбіда С. В. Жест як елемент жестикуляції. Локалізація – компонент жесту / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 159–175. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1980/>
84. Кульбіда С. В. Лексичне значення жесту / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 98–108. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1981/>
85. Кульбіда С. В. Українська жестикуляція як природна знакова система / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 218–239. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1979/>

86. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник. – М., 1997. – 287 с.
87. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
88. Положение жестовых языков в Европе / Современные аспекты жестового языка. Сборник статей // Сост. А.А. Комарова. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 10 – 35.
89. Словесно-жестовое двуязычие глухих / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 356 – 368.
90. Соотношение словесного и жестового языков у глухих / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 531 – 538.
91. Стоуки У. Структура жестового языка / Современные аспекты жестового языка. Сборник статей // Сост. А.А. Комарова. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 55 – 85.
92. Український жестівник для батьків / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 380 с.
93. Фрадкина Р.Н. Говорящие руки: Тематический словарь жестового языка глухих России. – М.: изд-во «Соапичасность» ВОИ, 2001. – 597 с.
94. Чепчина І. І. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів та педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови / І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк // Жестова мова й сучасність. – 2008. – Вип. 3. – С. 147-158. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1984/>
95. Чепчина І. І. Запровадження та розвиток двомовного навчання як неминучий шлях розвитку нечуючої особистості (історичний аспект) / І. І. Чепчина, Н. В. Іванюшева, А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 145–153. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1974/>
96. Чепчина І. І. Нові підходи до питання професійної підготовки перекладачів жестової мови / І. І. Чепчина // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 47–69. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1985/>
97. Чепчина І. І. Особливості забезпечення якісного перекладу з української мови на українську жестову мову (на прикладі аналізу поняття пропустити) / І. І. Чепчина // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 26–39. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1986/>
98. Baker, C. & Jones, S.P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
99. Crawford J. *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom* (5th edition) / J.Crawford. – Los Angeles : Bilingual Educational Services (BES), 2004. – 231 p.
100. Dutcher N. *The use of first and second languages in education: A review of educational experience* / N.Dutcher, G.Tucker. – Washington, DC : World Bank, (East Asia and the Pacific Region, Country Department III), 1994. – 119 p.
101. Easterbrooks, S. R. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing : Multiple pathways*. Boston : Allyn and Bacon.

102. Emmorey, K. & Lane, H. (Eds.). (2000). *The signs of language revisited : An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
103. Erting, L. & Pfau, J. (1997). *Becoming bilingual: Facilitating English literacy development using ASL in pre-school*. Washington, D.C.: Gallaudet University Pre-College National Mission Programs.
104. Feinberg, R.C. (2002). *Bilingual education : A reference handbook*. Santa Barbara, Calif. : ABC-CLIO.
105. Gallimore, L.E. (2000). *Teacher's stories: Teaching American Sign Language and English literacy*. (Doctoral dissertation, University of Arizona, 2000).
106. Hakuta K. *Mirror of language: The debate on bilingualism* / K.Hakuta. – New York : Basic Books, 1999. – 298 p.
107. Klima, E. & Bellugi, U. (Eds.). (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
108. Kloss H. *The American Bilingual Tradition* / H. Kloss. – McHenry, IL : Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2002. – 176 p.
109. Kulbida S. *They visited several programs in Edmonton* [Электронный ресурс] / S. Kulbida – 2007. – Режим доступа : www.uofaweb.@ualberrta.ca.
110. Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, CA: DawnSignPress.
111. Lopez M. *Effects of a Two-Way Bilingual Program on the Development of Minority Language Students* / M.Lopez, A.Tashakkori. – New York : Basic Books, 2003. – 164 p.
112. Luetke-Stahlman, B. (1998). *Language issues in deaf education*. Hillsboro, OR : Butte Publications.
113. Marschark M., Spencer P.E. *Deaf studies, language, and education* / Oxford university press 2003. – 500 p.
114. Marschark, M. & Spencer, P.E. (Eds). (2003). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.
115. Marschark, M. (1997). *Relations of language and thought: The view from sign language and deaf children*. New York: Oxford University Press.
116. Mashie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington, D.C.: Gallaudet University, Pre-College Programs.
117. Mashie, S. (1997). *A first language: Whose choice is it?* Washington, D.C.: Gallaudet University Pre-College National Mission Programs.
118. Metzger, M. (Ed.). (2000). *Bilingualism and identity in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
119. Mikow-Porto V. *English Language Learners in the Southeast : Research, Policy,& Practice* / V.-Mikow-Porto // *BilingualResearch Journal*. – 2009. – January 25, Florida International University. – P. 23–26.
120. *National Clearinghouse for Bilingual Education* : George Washington University. – Washington, DC. – # 9. – January 27, 2009. – 115 p.

121. Olsen L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools* / L.Olsen. – New York : The New Press, 2004. – 321 p.
122. Pickersgill, M. & Gregory, S. (1998). *Sign bilingualism : A model*. Wembley, [England] : Adept Press.
123. Schick B., Marschark M., Spencer P.E. *Advances in the sign language development of deaf children* / Oxford university press 2006. – 396 p.
124. Schley, S. D. (1994). *Language proficiency and bilingual education of deaf children* (Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, 1994).
125. Small, A., Cripps, J., Snodden, K. & McLaughlin, L. (2004). *A parent guidebook : ASL and early literacy*. Mississauga, Ont. : Ontario Cultural Society of the Deaf, 2004.
126. Thomas W. *Two languages are better than one* / W.Thomas, V. Collier // *Educational - Leadership*. – 2009, January 28. – P. 23–26.
127. Van Cleve, J.(Ed.) (1987). *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. New York: McGraw-Hill.