

**ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОДІННЯ УКРАЇНСЬКОЮ
ЖЕСТОВОЮ МОВОЮ ГЛУХИМИ
ПЕРШОКЛАСНИКАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ
ШКІЛ ДЛЯ ГЛУХИХ**

Анотація



В даній статті розкрито шляхи введення навчального предмету «Українська жести́ва мо́ва» в загальноосвітні спеціальні школи для дітей глухих та зі зниженим слухом; описано авторську методику та результати проведення першого етапу експериментального дослідження на визначення рівня знань і володіння глухими першокласниками УЖМ на практичному матеріалі.

Ключові слова: загальноосвітня спеціальна школа для глухих дітей, навчальний предмет «Українська жести́ва мо́ва», Конвенція ООН, експеримент, анкетування, методика дослідження, серія вправ, аналіз, дитина з родини глухих.

Постановка проблеми. Сучасні умови ринкових відносин, суцільної комп'ютеризації та сучасної технології вимагають від випускника спеціальної загальноосвітньої школи для дітей глухих та зі зниженим слухом самостійності, ерудованості, вміння швидко приймати рішення, логічно мислити, а також вміння викладати свої думки державною мовою з дотриманням її мовних норм. Втім, зазначені якості перебувають у явній суперечності з існуючою системою освіти, чинники якої акцентують увагу на низькому рівні грамотності як у глухих, так і слабочуючих осіб; невмінні вільно застосовувати комунікативні навички; невмінні вільно викладати свої міркування, відстоювати власну думку, будувати свій виступ, вступати в полеміку тощо. Більшість педагогів, на жаль, не можуть доступно подавати інформацію з різних навчальних предметів тою мірою, у тому обсязі, як подають педагоги загальноосвітніх шкіл для чуючих школярів, оскільки каменем спотикання є особливість візуального сприймання навчального матеріалу нечуючими учнями в умовах

слухової депривації. Тому розв'язати зазначені суперечності можливо лише шляхом демократизації та гуманізації середньої спеціальної школи.

Ми переконані, що введення навчального предмету «Українська жестова мова» в навчальні заклади і є тою демократичною засадою цивілізованого світу, який виключає концепцію аутизму. Аутизм, як зазначає Г. Лейн у праці «Маска доброзичливості: інвалідизація Глухої Спільноти» є формою дискримінації глухих і слабочуючих осіб, який полягає у переконанні того, що глухі і слабчуючі особи нібито «...неспроможні якісно робити те саме, що роблять чуючі люди, і що вербальна мова є найкращою формою спілкування виключно для всіх людей» [9]. Усний метод за Д. Рассел має відношення до аутизму, оскільки він спонукає до комунікації шляхом усного мовлення, виключаючи тим самим із вживання ЖМ. Тобто ту мову, яка є рідною чи першою мовою глухої особи [10].

Слід зазначити, що початок ХХІ ст. в Україні ознаменувався позитивними змінами в політиці української держави стосовно мовного питання спільноти глухих. Довгий час ЖМ не була мовою навчання і спілкування в усіх навчальних закладах, які навчали і виховували глухих. Так тривало до 80-х рр. ХХ ст. фактично. Згодом, як констатує ст. 23 Закону України «Про соціальну захищеність інвалідів в Україні», ЖМ стає засобом навчання. Втім, цей засіб всіма педагогами і науковцями трактувався як допоміжний.

Глухота, як особливий стан людини, а не патологія, – об'єднує людей в особливу культурно-лінгвістичну меншину, якою фактично є Спільнота Глухих в кожній країні [2]. В ній Глухі мають право жити згідно з установками свого мікросоціуму, розвивати свою субкультуру, національну жестову мову тощо. Реалізація цього права гарантує рівність глухих людей з представниками більшості і створює умови для повноцінного включення глухих (їхньої інтеграції) в суспільство чуючих людей [4].

На таких основних засадах і побудована Конвенція ООН «Про права інвалідів», яка є обов'язковим документом для тих країн, чії уряди її ратифікували. Якщо Стандартні правила ООН носять лише рекомендаційний характер, то нова Конвенція ООН – потужний законодавчий документ, який дозволяє радикально змінити становище багатьох груп інвалідів, зокрема осіб з порушеннями слуху. Всі статті Конвенції є обов'язковими для урядів держав, і національні

законодавства повинні бути змінені відповідно до положень Конвенції [3].

В основу Конвенції ООН про права інвалідів, прийнятою ООН (2006) лягли рішення ВФГ про визнання ЖМ, культуру глухих, їхньої культурної і лінгвістичної цілісності, забезпечення прав на освіту ЖМ, переклад ЖМ, заходи щодо вдосконалення і покращення застосування ЖМ у повсякденному житті та ін. п.

Зокрема, в *ст. 24 «Освіта»* зазначено, що держави-учасниці ООН зобов'язані передбачити відповідні заходи, а саме:

а) полегшити вивчення ЖМ глухими і підтримувати лінгвістичну цілісність – самобутність глухої спільноти;

б) гарантувати навчання дітей, які є глухими і сліпоглухими, найвідповіднішими мовами і способами, засобами комунікації, якими користуються ці особи, а також у такому середовищі, яке б максимально ефективно сприяло їхньому академічному і соціальному розвитку;

в) використовувати кваліфікованих вчителів, включаючи тих, що мають порушення слуху, які добре володіють ЖМ, а також готувати фахівців і весь службовий персонал для роботи на всіх рівнях навчального процесу. Під час цієї підготовки необхідно всебічно висвітлювати проблеми і потреби глухих, навчати користуванню альтернативними режимами, засобами і форматами комунікації, навчальною технікою і матеріалами, призначеними для осіб з фізичними обмеженнями.

«Українська жестова мова» як навчальний предмет у спеціальній школі для глухих дітей вперше за роки існування української держави як у складі Радянського Союзу, так і в статусі незалежної, вводить з 2004 р. в варіативну частину саме для початкової школи. Вивчення її глухими учнями відбувалося за програмою «Жестова мова» [6]. Оскільки зазначений навчальний предмет викладався факультативно і в залежності від наявності годин на її вивчення, назріла потреба вивчати зазначений предмет систематично і фундаментально. Для здійснення цієї мети була розроблена і введена в дію наступна програма «Українська жестова мова» [7], на основі якої створений методичний посібник, яким мають керуватися викладачі «УЖМ». Відтак, відповідно до наказу МОН України від 11.09.2009 р. № 858 предмет «Українська жестова мова» в вводить в інваріантну частину для школи I ступеня, для школи II і III

ступеня у варіативну частину навчального реєстру загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей глухих та зі зниженим слухом.

З метою визначення фактичного рівня знань і володіння УЖМ глухими першокласниками нами була розроблена програма дослідження, яка включала в себе: констатувальний і формувальний експерименти.

Метою констатувального дослідження було визначення на початковому його етапі у глухих учнів початкової ланки обсягу жестової лексики і співвіднесення її з обсягом словесної лексики, їхній взаємовплив, розуміння і виконання завдань навчальної програми «УЖМ», як і доступною на момент проведення дослідження мовою та рівня знання і володіння УЖМ глухими учнями початкової школи.

Експериментальна робота проводилася у чотирьох спеціальних загальноосвітніх школах для глухих дітей, які були географічно розташовані в різних регіонах України: Житомирська, Криворізька, Львівська і Полтавська впродовж 2010 – 2011 *рр.*

Для організації проведення констатувального дослідження було:

- проведено анкетування тих педагогів, які викладали навчальний предмет «УЖМ» у 1-х кл. Основу анкет для педагогів склали запитання стосовно місця отримання знання УЖМ, та власної оцінки знань та володіння нею;

- також після бесід з педагогами було зроблене анкетування самих респондентів і в анкетах були розкриті такі питання як визначення стану слуху та причини його порушення; народження і виховання дітей в родинах з врахуванням стану слуху його членів; питання мови спілкування членів родини з даним респондентом; рівня знання і володіння жестовою мовою самого учня тощо;

- відвідано уроки у кожному класі з метою спостереження за респондентами в плані їхньої форми участі в навчальному процесі та наявності у них готовності до жестової комунікації;

- проведено спостереження за спілкуванням учнів між собою в урочний і позаурочний час.

При розробці методики дослідження ми спиралися на завдання методичного посібника «УЖМ» та науково-методичні дослідження українських і зарубіжних вчених (Т. Давиденко, Л. Димскіс, А. Комарова, С. Кульбіда, В. Стоку та ін.).

Що стосується безпосередньої роботи з вчителями (їх на момент проведення експерименту було 6 осіб) на основі анкетування ми

отримали інформацію про їхній стаж роботи в спеціальній школі для глухих дітей (див. Діаграма № 1).

На наш погляд, цікавою є інформація про отримання знань жестової мови самими педагогами, бо за роз'ясненням пояснювальної записки програми «УЖМ» викладати предмет мають носії ЖМ (тобто глухі педагоги з вищою педагогічною освітою з досконалим володінням КЖМ або чуючі педагоги-дефектологи з досконалим володінням як УЖМ, так і КЖМ). Оскільки майже кожна школа має кадрові проблеми в даному питанні, то їй же доводиться самотужки їх розв'язувати на власний розсуд.

Як ми бачимо із зазначеної діаграми, вчителі УЖМ в загальноосвітній спеціальній школі для глухих дітей мають достатній період роботи для того, щоб знати не тільки психологічні особливості глухого школяра, а й лінгвістичні особливості ЖМ в даному регіоні України. Найменший стаж роботи має вчитель УЖМ Криворізької загальноосвітньої спеціальної школи для глухих дітей. Найбільший стаж роботи з глухими дітьми зафіксовано у вчителя УЖМ Львівської загальноосвітньої спеціальної школи для глухих дітей імені Марії Покрови.

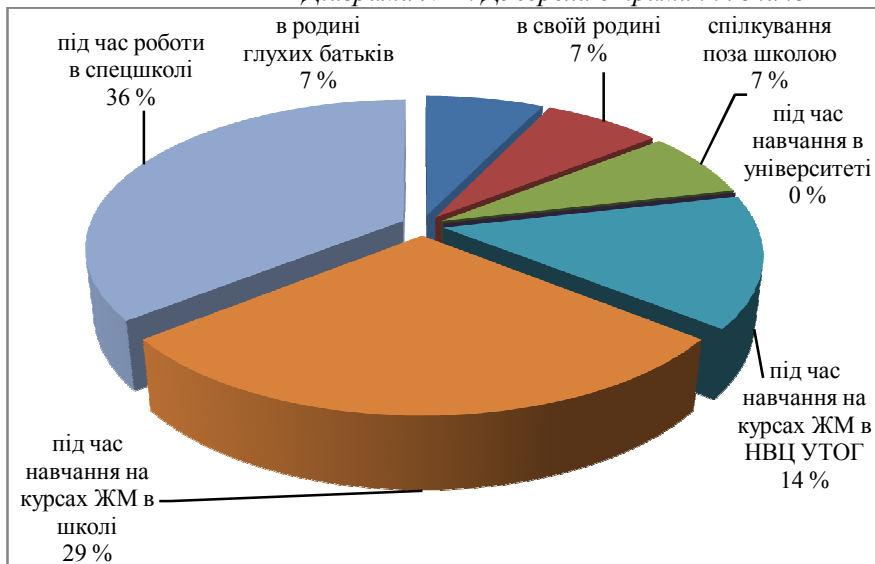
Діаграма № 1. Стаж роботи з глухими дітьми (в роках)



З наступних діаграм ми будемо спостерігати, яким чином вчителі УЖМ набули мовної компетенції перш, ніж посісти вищезазначену посаду (див. Діаграми № 2 – 6). Діаграми чітко вказують, де саме вчителі УЖМ отримали зазначену мовну компетенцію, а саме:

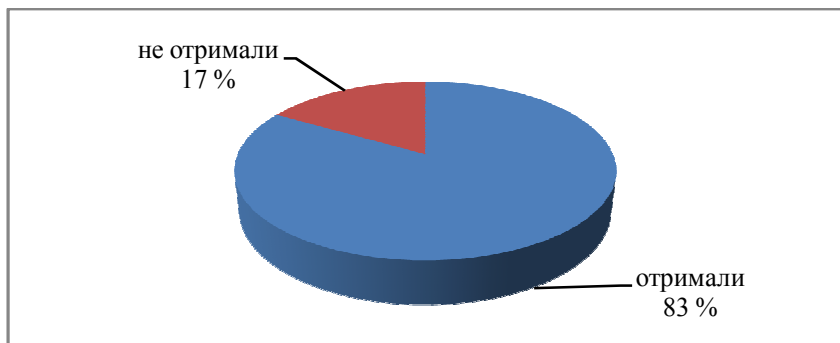
- а) у загальноосвітній спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху;
- б) на курсах УЖМ, які проходили на базі даної школи терміном від двох до трьох тижнів;
- в) на курсах Навчально-відновлювального центру (НВЦ) УТОГ, що знаходиться в столиці України;
- г) у спілкуванні з дорослими глухими поза школою.

Діаграма № 2. Джерела отримання знань ЖМ



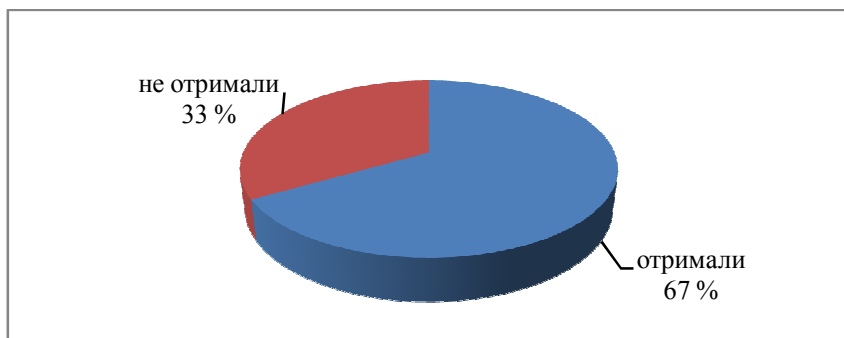
Для статистичної зручності та з етичних міркувань відповіді вчителів-реципієнтів з чотирьох спецшкіл були сумовані і підведені до спільного знаменника. Отже, ми зможемо конкретно побачити, де були чи не були отримані знання ЖМ вчителями УЖМ у певній діяльній сфері. Отже з діаграми № 3 можна отримати інформацію, що 83 % вчителів УЖМ вивчили ЖМ безпосередньо на робочому місці, а саме – в спеціальній школі для глухих дітей, точніше – під час роботи з об’єктом навчально-виховного процесу: глухих учнів. Інші (17 %) – приступили до роботи на посаді вчителя УЖМ, отримавши знання не від учнів.

Діаграма № 3. Знання ЖМ, отримані в спеціальній школі

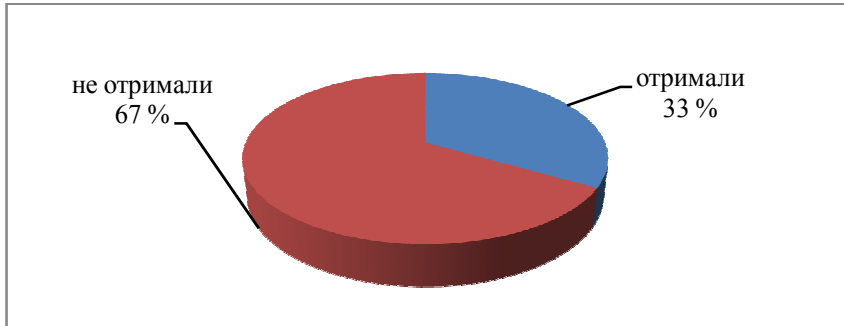


Наступні діаграми висвітлюють інші чи додаткові джерела отримання знань ЖМ. Отже, діаграми № 4 – 5 свідчать, що частина вчителів здобула знання на курсах вивчення УЖМ: або на тих курсах, що проводилися безпосередньо в школі, або на курсах НВЦ УТОГ. На перших курсах викладачами були наукові співробітники лабораторії ЖМ Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. На інші курси, а саме курси з підготовки перекладачів ЖМ, де викладачами є, в основному, носії жестової мови та високопрофесійні перекладачі ЖМ, – вчителі пробивалися самотужки. Таким чином, завдяки курсам, проведеним на базі школи, знання ЖМ отримало 67 % вчителів УЖМ, інші вчителі зазначені курси не відвідували, бо пройшли курси в НВЦ УТОГ.

Діаграма № 4. Знання ЖМ, отримані на курсах, проведених у школі

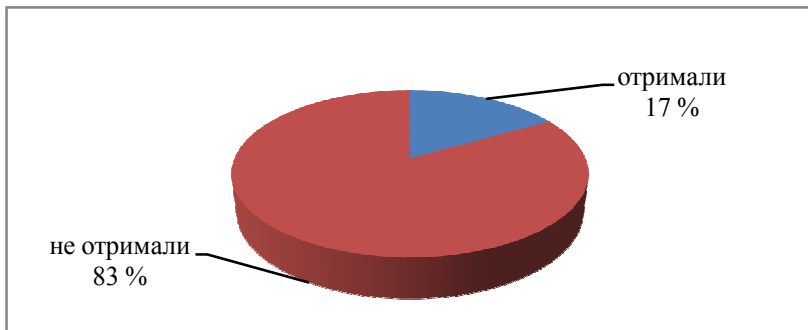


Діаграма № 5. Знання ЖМ, отримані на курсах НВЦ УТОГ



Що ж стосується діаграми № 5, то стає зрозуміло, що 17 % з групи вчителів УЖМ отримало знання в середовищі спільноти глухих. Ми відкриємо завісу, сказавши, що ЖМ в даному випадку стала другою мовою, оскільки вона була набута в родині глухих батьків та, частково, у власній родині під час спілкування з власною глухою дитиною.

Діаграма № 6. Знання ЖМ, отримані поза школою у спілкуванні з дорослими глухими

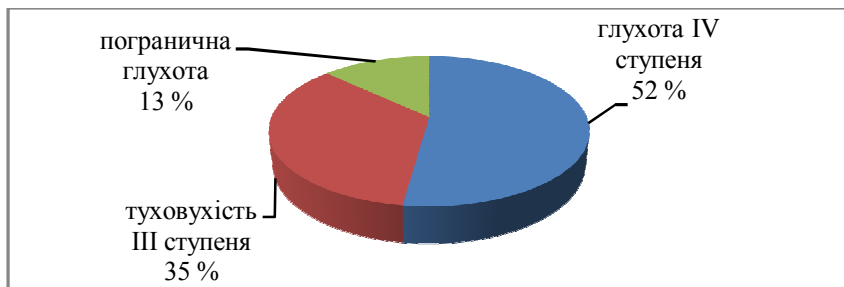


Також в анкеті для викладачів УЖМ нами було поставлено запитання щодо власного оцінювання знань КЖМ і ЖМ. Після підрахунків було виявлено, що КЖМ за п'ятибальною системою: на «5» знає 0 % викладачів УЖМ, на «4» – 83 %, на «3» – 17 %. Що ж стосується знань УЖМ, то з викладачів: УЖМ на «5» знає 0 %, на «4» – 33 %, на «3» – 50 %, навіть на «2» – 17 %.

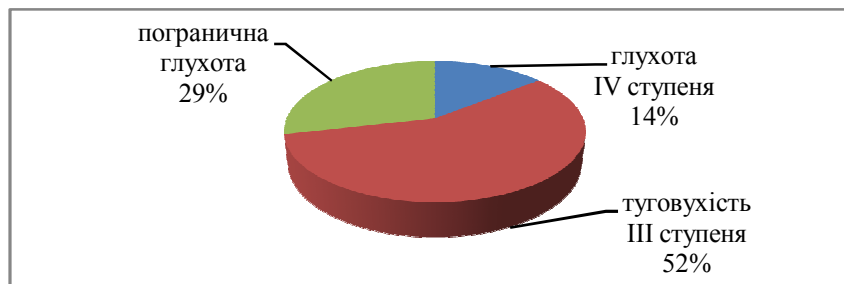
Безперечно, що важливим аспектом експериментального дослідження є вивчення глухих учнів, в нашому випадку першокласників, які навчаються в спеціальній школі для глухих дітей. Отже, на діаграмах № 7 – 15 ми спостерігаємо загальну статистику і окремо по кожній з чотирьох шкіл (назви шкіл нами було замінено на цифрові позначення) стану слухової функції у дітей відповідно до запису в особових справах; загальні причини порушення слуху у дітей (за словами батьків); в родині яких батьків (за станом слуху) вони виховуються.

Якщо, як свідчить діаграма № 7, ми спостерігаємо загальну картину стану слуху у першокласників спецшкіл для глухих дітей, де 35 % учнів мають діагноз «туговухість III ступеня, 13 % – пограничну глухоту, а 52 % – глухоту IV ступеня, то по кожній школі (див. Діаграми № 8 – 11) картина стану слуху у школярів 1 класу дещо різниться. Зокрема, ми бачимо, що переважна кількість учнів (52 %) школи Н-1 мають туговухість III ступеня, а в школі Н-3 найбільше дітей з глухотою IV ступеня (71 %). Близькі до останнього навчального закладу і школи Н-2 (52 %) і Н-4 (67 %).

Діаграма № 7. Загальна статистика стану слуху першокласників



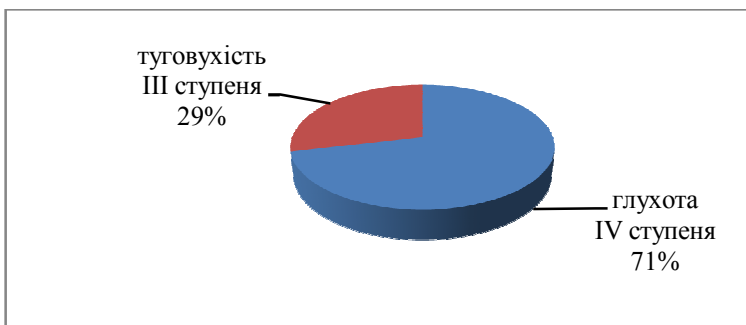
Діаграма № 8. Стан слуху учнів 1-го класу школи Н-1



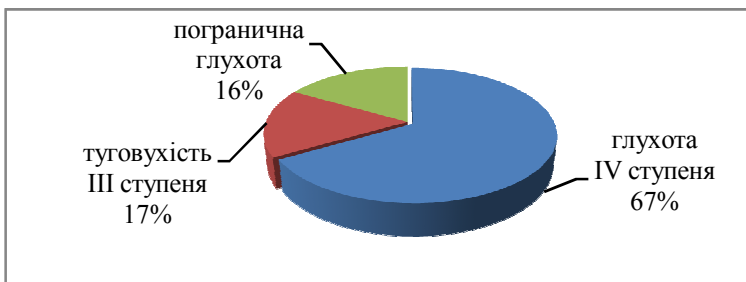
Діаграма № 9. Стан слуху 1-го класу школи Н-2



Діаграма № 10. Стан слуху 1-го класу школи Н-3

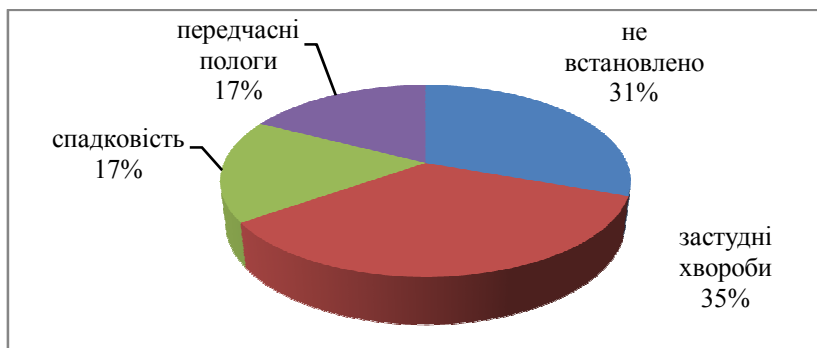


Діаграма № 11. Стан слуху 1-го класу школи Н-4



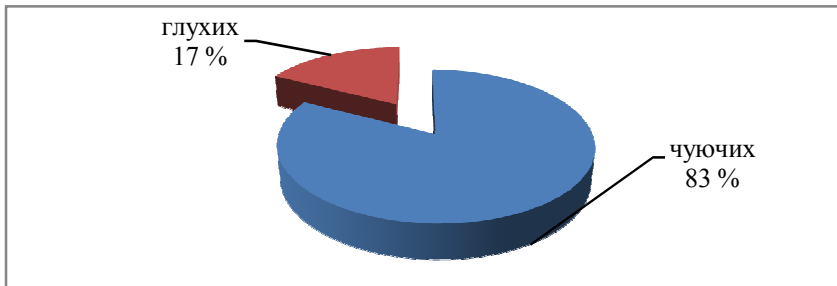
Однозначно, ми повинні були мати інформацію щодо того, які чинники призвели до часткової чи повної втрати слуху у першокласників чотирьох шкіл, де проводився експеримент, оскільки таким чином можна встановити приблизний час втрати слуху, адже запровадження скринінгу практично ще не набуло конкретних форм. Спираючись на записи в особових справах та інформацію класних керівників 1-их кл., в свою чергу отриману від батьків, – спостерігаємо, що першою причиною втрати слуху становлять застудні хвороби (35 %). В такому разі можна робити припущення, що батькам невідома точна причина, адже під час лікування гострих застудних хвороб часто медичними працівниками призначаються ліки, які негативно можуть впливати на слухову функцію (такі ліки лікарі не призначають лише в тому разі, коли діти мають глухих батьків). Прикрою констатацією є той факт, що у досить значної кількості учнів не встановлено причину слухової депривації (31 %).

Діаграма № 12. Причини порушення слуху в учнів 1-го класу



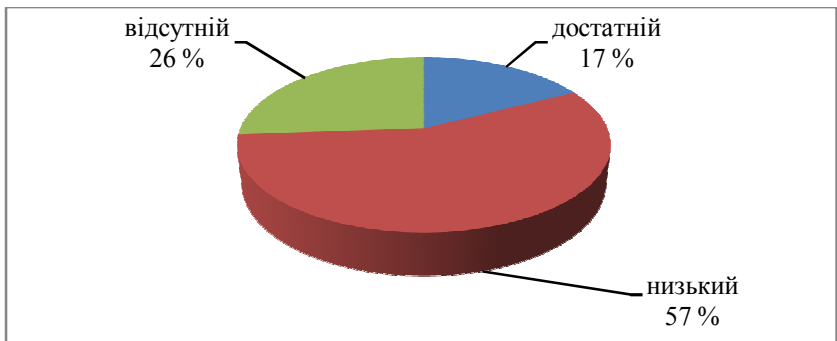
Оскільки серед причин порушення слуху мала місце і спадковість, то нами було проведено і кількісний аналіз того, скільки дітей з числа реципієнтів мають глухих батьків, і скільки зростає у родині з батьками, які мають нормальний слух. Виявилось (див. Діаграма № 13), що діти, які мають глухих батьків, становлять мізерну кількість від загальної кількості учнів – 17 %. Це практично по одному учневі у кожному класі трьох шкіл (в четвертій всі першокласники з родини чуючих).

Діаграма № 13. Статус родин за станом слуху, в яких виховуються першокласники

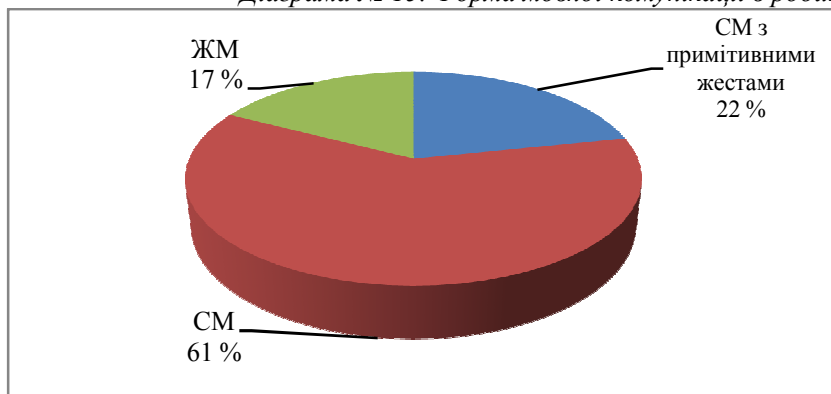


Логічно, що важливим аспектом дослідження стає питання мовної компетенції у ЖМ батьками, адже спілкування з власною дитиною є першоосновою виховання і навчання в родинному середовищі. Як відображено на діаграмі № 14 лише у 14 % батьків рівень володіння ЖМ є достатнім, а у 57 % він низький і у 26 % він взагалі відсутній. Таким чином, ми можемо припустити, з яким рівнем пізнавального розвитку і обсягом мовних одиниць будь-якої мови приходять першокласник у загальноосвітню спеціальну школу для глухих дітей. Бо за даними діаграми № 15, яка розкриває форму комунікації в родині, ми фіксуємо, що переважна кількість батьків (61 %) спілкується з глухою дитиною засобом СМ, а частина батьків разом з нею застосовує примітивні жести, створені у своїй родині (22 %).

Діаграма № 14. Рівень володіння ЖМ батьками учнів



Діаграма № 15. Форма мовної комунікації в родині



Отримавши методом опитування і анкетування інформацію про вчителів УЖМ та їхніх вихованців нами було складено методичку констатувального дослідження учнів 1-х кл. загальноосвітніх спеціальних шкіл для глухих дітей, що включала в себе п'ять серій завдань, які, в свою чергу, склалися з окремих вправ.

Наразі ми розглянемо детально лише першу серію вправ, в якій досліджувався обсяг жестової лексики з теми «Числа» та оперування нею під час виконання вправ за зазначеною темою. Крім обсягу мовних одиниць УЖМ зазначена серія вправ могла вказати на розуміння і оперування глухими учнями різних граматичних категорій, які і складають певне семантичне поняття в УЖМ. Також акцентуємо увагу на тому, що серія вправ складалася за принципом: від простого до складного, від поверхового до глибинного.

Отже, структуру першої серії вправ експериментального дослідження складала система таких вправ:

Вправа № 1. Відтворити кількісні числівники (ОДИН, ДВА, ТРИ, ЧОТИРИ, П'ЯТЬ, ШІСТЬ, СІМ, ВІСІМ, ДЕВ'ЯТЬ, ДЕСЯТЬ).

На прикладі першої вправи учням першого класу пропонувалося усвідомлено відтворити жест на позначення кількісного числівника спочатку за педагогом, а потім самостійно продовжити відтворення в межах 10. З лінгвістичної точки зору УЖМ важливо було констатувати просторову конфігурацію на позначення цих чисел, а саме у який бік рука у формі певної конфігурації повернена до співбесідника.

Вправа № 2. Відтворити порядкові числівники (ПЕРШИЙ, ДРУГИЙ, ТРЕТІЙ, ЧЕТВЕРТИЙ, П'ЯТИЙ, ШОСТИЙ, СЬОМИЙ, ВОСЬМИЙ, ДЕВ'ЯТИЙ, ДЕСЯТИЙ).

Друга вправа пропонувала учням відтворити жестові одиниці на позначення порядкових числівників за поданим вчителем зразком на прикладі першого числівника. Учні мали зафіксувати відмінність між жестовими одиницями, що позначають кількісні і порядкові числівники. Крім того, учні повинні були зрозуміти, що відтворення порядкових числівників від ПЕРШОГО до П'ЯТОГО відрізняється від числівників від ШОСТОГО до ДЕСЯТОГО саме введенням ролі другої руки і характером руху конфігурації, яку здійснює домінуюча рука.

Вправа № 3. Диференціювати жести, що позначають числа:

ОДИН – ПЕРШИЙ
ДВА – ДРУГИЙ
ТРИ – ТРЕТІЙ
ЧОТИРИ – ЧЕТВЕРТИЙ
П'ЯТЬ – П'ЯТИЙ
ШІСТЬ – ШОСТИЙ
СІМ – СЬОМИЙ
ВІСІМ – ВОСЬМИЙ
ДЕВ'ЯТЬ – ДЕВ'ЯТИЙ
ДЕСЯТЬ – ДЕСЯТИЙ

Третя вправа пропонувалася учням лише після виконання ними перших двох вправ. Особливістю цієї вправи є застосування варіантів на позначення порядкових числівників, які є в УЖМ. Таких варіантів характеру руху є три. У порядку лічби від ПЕРШОГО до П'ЯТОГО жест характеризується у першому варіанті частотним (кількаразовим) змиканням певного пальця із великим; у другому – напівобертанням жестової одиниці навколо своєї осі; у третьому – частотним рухом жесту на позначення кількісного числівника певної конфігурації збоку вбік.



Що стосується відтворення порядкових числівників в порядку лічби від ШОСТОГО до ДЕСЯТОГО, то в УЖМ існує два варіанти, а саме: перший характеризується «постукуванням» одним чи кількома пальцями, - чи інакше сказати – відтворенням жесту з конфігурацією 1, 2, 3, чи 4- (в залежності від значення другого доданку, який разом з першим доданком у значенні «п'ять», що демонструє пасивна рука з конфігурацією 5, і складає потрібне число) домінуючої руки до відкритої долоні іншої руки з з вищезазначеною конфігурацією, що позначає число «п'ять». Другий варіант характеризується частотним «вкручуванням» одним чи кількома пальцями домінуючої руки у відкрити долоню іншої руки з вищевказаною конфігурацією.



Вправа № 4. Правильно відтворити жести, що позначають кількісні та порядкові числа УЖМ.

У МЕНЕ **ОДНА** ЛОЖКА.

ВІТЯ ВЧИТЬСЯ У **ДРУГОМУ** КЛАСІ.

НА СТОЛІ **П'ЯТЬ** ОЛІВЦІВ.

НАТАЛІЯ ВСТАЛА **ДРУГОЮ**.

Четверта вправа даної серії пропонувала учням застосувати жестову одиницю в поданому жестовому реченні, яка позначає або кількісний, або порядковий числівник. Для того, щоб зрозуміти, яке число треба застосувати, учням демонструвалася табличка зі словом, яке передає відповідне значення числівника. Ця вправа є складною, оскільки вимагає певних знань глухим учнем ЖМ.

Перш, ніж почати висвітлити результати експерименту, слід зазначити, що:

1. Дослідження проводилося нами спільно з вчителем УЖМ, який працює в даному класі, з першим-другим реципієнтом. А далі домінуюча роль у співпраці з учнем відводилася педагогу. Робота з кожним першокласником проводилася індивідуально з тим, щоб чітко бачити когнітивний і комунікативний рівень кожного реципієнта крізь призму володіння ЖМ;

2. Діти охоче і з цікавістю йшли на контакт на початку дослідження, коли бачили, що дорослі вступають в комунікацію з ними саме мовою глухих осіб. Втім, в процесі роботи над різними вправами, у випадку зіткнення з важким для себе завданням, частина з них або:

- продовжувала з натхненням працювати (в цьому випадку іноді ролі мінялися, оскільки запитання ставив учень; часто він підбирав пояснення замість чіткої відповіді у формі імітацій рухів, міміки обличчя тощо);

- механічно повторювала відтворення мовних одиниць за вчителем, не розуміючи суті завдання з перших спроб;

- просто вчилася, перетворюючи експеримент у навчання: учні свідомо повторювали жести, запам'ятовували позначення і т. д., проявляючи при цьому зацікавлення.

Очевидно, що першу групу склали глухі першокласники з родини глухих; третю групу – учні з чуючих родин і, нарешті, другу групу – діти з важкими супутніми захворюваннями як ЗПР, олігофренія тощо);

3. Після завершення дослідження психологічний мікроклімат залишався позитивним. Всі діти, без винятку, прагнули привернути до себе увагу, «розповідаючи» про себе, друзів, родину, цікаві явища з свого життя. Слово «розповідаючи» нами було взято в лапки, оскільки переважна більшість дітей мала низький рівень жестової комунікації, в «мові» переважали примітивні жести, причинно-наслідковий ланцюг був слабо виражений. Втім, комунікативна потреба дітей була гострою – цей факт визнається всіма педагогами, які звертають увагу на «балакучість» вихованців, які «безцеремонно» оточують будь-яку особу будь-якого віку зі знанням і володінням ЖМ. Всі ці факти говорять про комунікативний «голод» глухих учнів.

Нижче ми спробуємо доступно і коротко проаналізувати виконання учнями кожної вправи з першої серії, акцентуючи увагу на помилки учнів з тим, щоб звернути увагу вчителя УЖМ, педагогів і вихователів на те, над чим треба працювати, як будувати свою роботу так, щоб її результати були якісними, і навчання для учнів стало цікавим і доступним.

Отже, в першій вправі з серії «Числа» нами було зафіксовано:

- переважна більшість учнів (58 %) самостійно не продовжувала після педагога лічбу в межах 10. Діти або очікували на вчительський зразок або могли відтворювати жестові одиниці на позначення чисел за продемонстрованими цифрами;

- деякі діти замість відтворення жестових одиниць переходили на дактилювання (при цьому деякі з них допускалися значних помилок);

- незначна частина дітей, з групи важких, (20,8 %) порушувала послідовність лічби;

- не було зафіксовано жодної помилки з боку дітей під час відтворення мовної одиниці за такими характеристиками як конфігурація, локалізація, напрям і якість руху (долоньки дітей були спрямовані на себе, конфігурація була «нерухомою»).

Виконання другої вправи з серії «Числа» засвідчило, що:

- продемонстровані вчителем жестові одиниці були «новими» і невідомими;

- переважна більшість дітей (70,8 %) повторювала відтворення мовної одиниці за вчителем і лише незначна частина з них (16,6 %) працювала на «випередження»;

- незначний відсоток дітей (25 %) зрозуміли, що відтворення порядкових числівників від ПЕРШОГО до П'ЯТОГО відрізняється від числівників від ШОСТОГО до ДЕСЯТОГО.

Що ж стосується третьої вправи на диференціацію жестів на позначення кількісних і порядкових числівників, то:

- суть диференціації жестових одиниць на позначення кількісного і порядкового числівника була зрозуміла лише певній частині дітей;

- саме ця група за поданим вчителем зразком на прикладі першого числівника використовувала лише один варіант із запропонованих трьох (див. *Фото № 1*) відтворення жесту на позначення порядкових числівників від 1 до 5;

- при переході на відтворення жестів, що позначають порядкові числівники від 6 до 10 дітям потрібен був час «на роздуми» (мова йде лише про незначну групу дітей).

Четверта вправа була складною для всіх дітей без винятку. Причини:

- до експерименту учні (100 %) не знали різницю між кількісними і порядковими числівниками. Навіть діти з родини глухих у своєму мовленні відтворювали зазначені числа вірно, але неусвідомлено;

- числа ОДИН і П'ЯТЬ більшість дітей (58,3 %) показували вірно, втім, ДРУГИЙ не був відтворений;

- зміст жестових речень в цілому був доступний учням з родини глухих (12,5 %) від загальної кількості учнів). При спробі дати учням прочитати речення у письмовій формі ставало зрозуміло, що зміст даного речення «недоступний»: діти могли знати лише значення окремих слів «відірвано» від іншого слова.

Припускаємо, що інтерес викликає співвіднесення отриманих результатів констатувального експерименту у кожній з чотирьох шкіл з приналежність учня до родини глухих/чуючих. Як було вище вказано, лише в одному першому класі не було учня, який би мав глухих батьків. Що стосується інших класів, то дослідження показало: вірно виконало всі вправи з серії «Числа» 75 % дітей з родини глухих; інша частина частково виконала завдання і пояснюється це, за словами вчителя УЖМ, – педагогічною занедбаністю, тобто батьки мало приділяють дитині увагу і остання росте у бабусі. І біля 15 % учнів з родини чуючих змогло вірно виконати лише три вправи зазначеної серії.

Завершити виклад статті вважаємо за потрібне такими загальними висновками:

1. Глухі діти з чуючих сімей позбавлені того спілкування, яке отримують глухі діти з глухих сімей та діти з нормальним слухом. У глухих дітей наявний синдром «комунікативного голоду», який вони прагнуть втамувати у середовищі собі подібних або з тими дорослими, з якими вони ідентифікують себе (в цьому випадку можуть бути і чуючі дорослі, які володіють ЖМ);

2. Для спілкування між собою учні використовують примітивні жести, які не відносяться до власне лексики УЖМ;

3. Збагачення мовного запасу йде за рахунок тих знань, які першокласники отримують від однокласників з глухих родин, від старших учнів початкової школи, від дорослих (педагогів, працівників школи тощо), які застосовують УЖМ в спілкуванні з ними;

4. Виконання вправ учнями можливе при наявності доброго знання хоча б одної мови (що ми бачимо на прикладі тих глухих дітей, які мають глухих батьків);

5. Знаючи певні жестові одиниці більшість дітей не знає їхніх словесних еквівалентів;

6. Недостатнім є у навчальному процесі отримання від дітей лаконічних відповідей, якими можуть бути окремі слова чи жести, навіть кивки голів. Потрібно домогтися самостійної «комунікативної творчості» дітей. Внаслідок відсутності вміння говорити будь-якою мовою ми спостерігаємо синдром «паралічу думок» при складанні речень;

7. Програма «УЖМ» для учнів 1-20 кл. є «важкою», бо передбачає накопичення мовного запасу УЖМ на основі первинної лексики УЖМ, яка у переважній більшості дітей відсутня, оскільки відсутня підготовча систематична робота в цьому напрямі у спеціальних дошкільних закладах.

8. Дослідження засвідчило, що розуміння значення понять позитивно відбувається на тлі жестової компетенції, яка може і повинна стати «містком» до СМ, бо за словами Ф. Гросжанк. *«хороша компетенція в першій мові (або у жестовій, або в словесній) полегшує вивчення другої мови. ...Хто чекає, поки дитина досягне певного рівня словесної мови, не даючи їй саме ту мову, яка відповідає її потребам, тобто позбавляє дитину можливості вивчити жестову мову, - ризикує, бо дитина може відстати в розумовому, емоційному і соціальному розвитку»* [1].

9. Навчальний предмет «УЖМ» за словами педагогів, які його викладають, є важливим для когнітивного і креативного розвитку дітей. При тому є важким і виснажливим для самих педагогів.

Насамкінець пропонуємо вчителям УЖМ врахувати наші рекомендації:

а) навчальні заняття потрібно проводити у спеціально пристосованому для цього приміщенні – кабінеті УЖМ, який має бути оснащений мультимедійною системою для показів малюнкових, текстових, схематичних і відеофрагментів; так само в ньому бажано мати більше одного ПК – візуальна техніка покращує і прискорює сприймання навчального матеріалу, дає можливість звернути увагу на лінгвістичні особливості ЖМ; також полегшує опанування другої мови – СМ методом порівняльного зрізу;

б) навчати дітей УЖМ варто на пізнавальному матеріалі різних предметів, тим самим дотримуючись принципу взаємозв'язку з іншими навчальними предметами;

в) мати в своєму арсеналі різні жестівники в паперовому і електронному варіанті, які передають особливості саме УЖМ (один із них, створений лабораторією ЖМ Інституту спеціальної педагогіки НАПН, невдовзі може стати настільною книгою для викладача УЖМ);

г) головним принципом у навчанні дітей має бути спілкування, бо як говорить президент ВФГ: *«Я в минулому – педагог і стверджую, що навчання глухих у спеціальній школі полягає не лише у викладанні предметних знань, але й у закріпленні цих знань засобом спілкування»*;

д) такий же принцип має бути і у роботі вчителя УЖМ: яким би досвідченим він не був у знанні і володінні ЖМ, він має спілкуватися:

- зі своїми колегами з різних шкіл для збагачення власного досвіду методом перейняття кращого,

- з носіями ЖМ постійно, бо жести мови, як і всі інші мови, які функціонують на Землі, – є живою і багатогранною, і оновлюється щоразу новими поняттями, що лише її збагачують.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гросжан Ф.* Неслышащий ребенок имеет право выучить два языка // *Современные аспекты жестового языка* // Сборник статей. – Москва: Типография ВТИИ, 2006. – С. 209 – 213.
2. *Зайцева Г. Л.* Жест и слово: Научные и методические статьи. – М., 2006. – 625 с.

3. Концепція жестової мови в Україні (проект) // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – № 3 (53). – 2009. – С. 3 – 8.
4. Конвенція про права інвалідів.Резолюція генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята на 61 сесії ГА ООН. – www.un.org.ua/ – 40 с.
5. Методичний посібник УЖМ. www.mon.gov.ua/education, вересень 2009.
6. Грищенко Є. С., Стьопкін В. В. Програми спеціальних загальноосвітніх шкіл для глухих дітей «Українська жестова мова. 1 – 4 класи» (проект). – Київ, 2004. – 48 с.
7. Адамюк Н. Б. Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 1-12 класів спеціальних закладів для дітей глухих та зі зниженим слухом. – К.: Видавництво «Поліграфкнига», 2010 – 157 с.
8. Український жестівник для батьків //С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. жестової мови, Укр. Т-во глухих. – К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – 380 с.
9. *Harlan Lane*, *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community* (Alfred A. Knopf: New York, 1992, С. 5 – 6).
10. *Russell, D. & McLeod, J.* (2009). Educational interpreting: Multiple perspective of four work. In J. Mole (Ed.), *International perspectives on educational interpreting* (pp. 128-144). Direct Learned Services Ltd: Brassington, UK.

Аннотация

В данной статье раскрыты пути введения учебного предмета «Украинский жестовый язык» в общеобразовательные специальные школы для детей глухих и со сниженным слухом; методику и результаты проведения автором первого этапа экспериментального констатирующего исследования на определение уровня знания и владения глухими первоклассниками УЖЯ на практическом материале, взятого из методического пособия «Украинский жестовый язык».

Ключевые слова: анализ, анкетирование, эксперимент, Конвенция ООН, методика исследования, общеобразовательная специальная школа для глухих детей, ребенок из семьи глухих, серия упражнений, учебный предмет «Украинский жестовый язык».

Summary

In this article the ways of introduction of educational subject «Ukrainian Sign language» in general special schools for deaf and dull hearing children are exposed; the author's methodology and results of realization of the firsts stage of experimental research of determination of the level of knowledge and mastering of USL by deaf first class pupils on practical material are described.

Keywords: general special school for deaf children, educational subject Ukrainian Sign language, Convention of UNO, experiment, questionnaire, research methodology, series of exercises, analysis, a deaf parents child.