

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ГЛУХИХ І НАПІВГЛУХИХ ОСІБ

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF BIMODAL-BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT CREATING FOR DEAF AND HARD-OF-HEARING

У статті проаналізовано особливості бімодально-білінгвального підходу до організації освітнього процесу глухих і напівглухих здобувачів освіти. У статті представлено концептуальні засади проектування бімодально-білінгвального освітнього середовища, адаптованого до індивідуальних комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху. Бімодально-білінгвальне освітнє середовище ґрунтується на використанні національних жестової і словесної мов як засобів навчання, виховання та розвитку здобувача освіти, а також застосуванні всіх засобів підтримки мовлення словесної мови (мануоральне артикулювання, дактилювання, кальковане жестове мовлення тощо).

Доведено доцільність впровадження мовно-мовленнєвого моніторингу як передумови для проектування і трансформування адаптивного бімодально-білінгвального освітнього середовища. Основним завданням моніторингу на початковому етапі є визначення актуального рівня сформованості бімодального білінгвізму здобувача освіти і його індивідуальних комунікативних потреб. Результатом початкового оцінювання є розроблення програми комунікативного розвитку здобувачів освіти з порушеннями слуху та вибір відповідної моделі організації освітнього середовища. Поточне оцінювання комунікативних потреб слугує основою для коригування програми комунікативного розвитку та переключення між моделями організації освітнього середовища з огляду на динаміку індивідуальних комунікативних потреб.

Диференційовано та описано моделі організації бімодально-білінгвального освітнього середовища: імедіативна, медіативна, інтерпретативна.

Окреслено ключові риси для забезпечення адаптивності бімодально-білінгвального освітнього середовища: гнучкість переходу між мовно-мовленнєвими моделями організаціями освітнього середовища; множинність мовно-мовленнєвого представлення інформації (освітнього змісту, процесу навчання, контролю навчальних досягнень); диференційоване вживання жестової і словесної мов; додаткова інтенсивна мовно-мовленнєва підготовка глухих і напівглухих здобувачів освіти.

Ключові слова: глухі, напівглухі, здобувачі освіти, бімодальний білінгвізм, медіація, перекладне навчання.

The article analyzes the features of the bimodal-bilingual approach to the organization of the educational process of deaf and hard-of-hearing students. The article presents the conceptual principles of designing a bimodal-bilingual educational environment adapted to the individual communicative needs of hearing impairment students. The bimodal-bilingual educational environment is based on the use of national sign and spoken languages as a means of teaching, upbringing, and developing deaf and hard-of-hearing students, as well as the use of all means of supporting spoken language (finger spelling, Manually Code System, Cued Speech, etc.).

It is proved the expediency of introducing language-and-speech monitoring as a prerequisite for designing and transforming an adaptive bimodal-bilingual educational environment. The main task of monitoring at the initial stage is to determine the current level of bimodal bilingualism formation of the student and his individual communicative needs. The result of the initial assessment is creation of a communicative development program for students with hearing impairments and the selection of an appropriate model of the educational environment organization. The current assessment of communication needs serves as a basis for adjusting the communicative development program and switching between models of educational environment organization taking into account the dynamics of individual communication needs.

Models of bimodal-bilingual educational environment organization are differentiated and described: immediate, mediative, interpretive.

The key features for ensuring the adaptability of the bimodal-bilingual educational environment are outlined: flexibility of the transition between language-and-speech models by the educational environment organizations; a plurality of language-and-speech presentation of information (educational content, learning process, control of educational achievements); differentiated use of sign and spoken languages; additional intensive language-and-speech training for deaf and hard-of-hearing students.

Key words: deaf, hard-of-hearing, students, bimodal bilingualism, mediation, interpretive education.

УДК 376-056.263:375.016:81*246.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.23>

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання
жестової мови

Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Стратегія реформування освітньої політики держави характеризується поступовим впровадженням ідеї про рівність права на освіту різних категорій осіб, зокрема й осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями психофізичного розвитку. Практичне втілення зазначеної ідеї передбачає адаптування освітнього середовища до специфіки потреб як кожної окремої

категорії здобувачів освіти (синдромспецифічні адаптації), так і окремо кожного здобувача освіти (індивідуальні адаптації).

У цьому контексті важливо зазначити, що група здобувачів освіти з порушеннями слуху (глухі та напівглухі особи) потребує особливої уваги через значну індивідуальну варіативність їхніх особливих освітніх потреб, на відміну від інших категорій осіб, що не дає змоги застосо-

увати технологію синдромспецифічного адаптування.

Загалом своєрідність здобувачів освіти з порушеннями слуху полягає в специфіці їхніх особливих потреб, що виникають в освітньому середовищі. Спільними для цієї групи осіб є труднощі в комунікації, способи усунення яких і зумовлюють значну індивідуальну варіативність особливих освітніх потреб напівглухих і глухих здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ефективний шлях розв'язання проблеми створення оптимального освітнього середовища для глухих і напівглухих осіб більшістю дослідників пов'язується із поєднанням жестової і словесної мов як засобів навчання, виховання та розвитку цієї категорії здобувачів освіти (Н. Адамюк, О. Дробот, Г. Зайцева, А. Замша, О. Федоренко, С. Conrad, V. Itabash, D.F. Moores B. Hansen, W. Lewis, S. Davies, S. Mahshie, R. Ellis, J. Cummins, D. Carson, H. Gibson, A. Small, D. Mason та ін.) [2; 4; 5; 15]. Йдеться про створення повноцінного бімодально-білінгвального освітнього середовища, у якому можуть ефективно забезпечуватися індивідуальні комунікативні потреби напівглухих і глухих здобувачів освіти. Перехід на бімодально-білінгвальне навчання підтримано ЮНЕСКО в 1985 році, Всесвітньою федерацією глухих, національними товариствами глухих, зокрема й Українським товариством глухих, а також міжнародною сурдопедагогічною спільнотою на XVIII Міжнародній конференції з питань освіти глухих в 1995 році (м. Тель-Авів) (W. Lewis, G. Malkowski, K.B. Gienter та ін.) [14].

Методологічною основою проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища слугують положення соціокультурного підходу в освіті, що ґрунтується на трактуванні зазначеної категорії осіб як представників соціокультурної меншини, для якої жести́ва мова й бімодальна (жестово-словесна) двомовність є характерною рисою (Л. Димскіс, Г. Зайцева, Р. Краєвський, W. Stokoe, W. Sandler, S. Supalla, C. Padden, C. Valli, C. Lucas, S. Liddell, B. Bahan, C. Bailey, K. Dolby, H. Wittmann та ін.) [1; 9; 12]. Про повноцінність національних жестових мов як засобів розвитку інтелекту особистості свідчать результати нейрофізіологічних досліджень (U. Bellugi, E. Klima, A.J. Newman, D. Bavelier, D. Corina, P. Jezzard, H.J. Neville, R. Campbell, M. MacSweeney, D. Waters та ін.) [7; 8], під час яких встановлено спільну мозкову локалізацію функціонування усного та жестового мовлення. Це підтверджується й лінгвістичними дослідженнями (W. Stokoe, W. Sandler, S. Supalla, C. Valli, C. Lucas, S. Liddell та ін.) [6; 11], що констатують національні жестові мови як повноцінні самостійні системи знакової комунікації, які сформувалися еволюційно.

Питання про впровадження бімодально-білінгвального підходу в освітній процес активно вивчалось низкою вчених (Н. Адамюк, О. Дробот, Г. Зайцева, А. Замша, О. Федоренко, Р. Adoyo, H.B. Borinstein, K. Emmorey, R. Thompson, R. Swanwick та ін.) [2; 3; 15]. Однак, незважаючи на одностайність учених щодо необхідності створення бімодально-білінгвального освітнього середовища, питання про співвідношення жестової і словесної мов в освітньому процесі, алгоритм застосування різновидів мовлення (усне, писемне, кальковане і природне жестове мовлення) і засобів їх підтримки (дактилювання, мануоральне артикулювання тощо), технології організації двомовного середовища в інклюзивних та спеціальних умовах навчання досі залишаються дискусійними.

G.P. Berent контраверсійність думок про проблему пов'язував зі значною варіативністю формування бімодального білінгвізму, що зумовлюється не лише ступенем порушення/збереження слуху, а й іноді початку опанування жестовою й словесною мовами, рівнем володіння різними видами мовлення та засобами їх підтримки [1].

Тож розв'язання питання проєктування оптимального бімодально-білінгвального освітнього середовища, що відповідає як індивідуальним комунікативним потребам здобувачів освіти з порушеннями слуху, так і умовам спільного їх навчання, досі залишається відкритим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під час розв'язання окресленої проблеми важливо зазначити, що алгоритми, технології, способи і форми мовно-мовленнєвої організації освітнього середовища, що запропоновано зарубіжними вченими-педагогами, недоцільно повною мірою поширювати у вітчизняних освітніх реаліях. Позаяк закордонні освітні технології мають національний контекст, що ґрунтується на відмінностях різних країн щодо статусу національних жестових мов, застосування скринінгу стану слуху новонароджених, розвиненості мережі послуг раннього втручання, підготовленості фахівців до роботи в бімодально-білінгвальних умовах тощо. Крім того, кожній державі притаманні свої мовні особливості (державна мова, мови корінних народів чи національних меншин тощо). Адже контактування двох і більше мов в оточенні неодмінно позначається як на мовному, так і на мовленнєвому розвитку особистості. Під час міжмовного контакту мов різних модальностей виникають як загальні, так і унікальні феномени (G.P. Berent, C.J. Enns, M. Kuntze, C. Plaza-Pust, C. Lucas, K.J. Mulrooney, C. Valli, J.C. Woodward та ін.) [10; 13]. Крім того, великого значення набуває й сама лексико-граматична структура контактних мов, що характеризується подібністю чи відмінністю способів вираження певних значень (роду, числа, відмінювання тощо). Зокрема, це зумовлює

актуальність розроблення вітчизняних технологій проектування бімодально-білінгвального освітнього середовища з урахуванням національного мовного контексту та освітніх реалій.

Мета статті – концептуальне обґрунтування технології проектування бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих і напівглухих здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. В основу концепції проектування бімодально-білінгвального освітнього середовища закладено положення про використання національних жестової та словесної мов як засобів навчання, виховання та розвитку глухих і напівглухих здобувачів освіти.

Водночас мовлення та техніки його підтримки у процесі комунікації між суб'єктами освітнього процесу детермінується індивідуальними потребами й можливостями здобувачів освіти з порушеннями слуху. Зауважимо, що мовленнєве оформлення для кожного здобувача освіти з порушеннями слуху не є сталою величиною, а визначається за результатами поточного мовно-мовленнєвого моніторингу, що є передумовою для проектування адаптивного бімодально-білінгвального освітнього середовища. Завдання моніторингу розмежовуються відповідно до етапу проектування. На початковому етапі основним завданням оцінювання є визначення актуального рівня сформованості бімодального білінгвізму здобувача освіти та його індивідуальних комунікативних потреб. Результатом початкового оцінювання є розроблення програми комунікативного розвитку здобувачів освіти з порушеннями слуху та вибір відповідної моделі організації освітнього середовища. У програмі комунікативного розвитку здійснюється опис типу бімодального білінгвізму здобувача освіти, плану розвитку менш сформованих компонентів жестово-словесної двомовності, спектра комунікативних потреб, що мають бути забезпечені в освітньому процесі. Поточне оцінювання комунікативних потреб слугує основою для коригування програми комунікативного розвитку та вибору найбільш відповідної моделі організації освітнього середовища з огляду на динаміку індивідуальних комунікативних потреб.

Зважаючи на значну індивідуальну варіативність комунікативних потреб глухих і напівглухих здобувачів освіти, диференціюємо три моделі організації бімодально-білінгвального освітнього середовища: імедіативна, медіативна, інтерпретативна.

Імедіативна модель освітнього середовища передбачає вільне використання жестової і словесної мов безпосередньо самими педагогами, які здійснюють навчання і виховання особи з порушеннями слуху. Водночас педагог поперемінно використовує обидві мови з усіма її різновидами мовлення (за винятком тих, які мають природні обмеження в застосуванні для осіб із

порушеннями слуху), а також усю палітру засобів підтримки мовлення словесної мови (дактилю, мануоральної артикуляції, калькованого жестового мовлення).

Медіативна модель освітнього середовища полягає в залученні в освітнє середовище асистента з комунікації. Асистент має володіти водночас різними видами підтримки мовлення словесної мови та базовим рівнем знання жестової мови. До того ж комунікативне асистування здійснюється за потреби здобувача освіти.

Інтерпретативна модель освітнього середовища ґрунтується на перекладному навчанні або навчанні через переклад, тобто відбувається із залученням професійного освітнього перекладача жестової мови.

Характерною рисою адаптивного бімодально-білінгвального освітнього середовища є його *гнучкість*, що виявляється в зміні (переходу) чи одночасному застосуванні кількох моделей організації. Отже, у навчальному класі/групі можуть одночасно працювати і асистент з комунікації, і перекладач жестової мови, і педагог зі знанням двох мов.

Крім гнучкості, ще однією основоположною рисою зазначеного середовища є *множинність мовно-мовленнєвого представлення інформації*. Це передбачає завчасну підготовку навчального забезпечення в усіх різновидах мовно-мовленнєвого оформлення з наданням здобувачам освіти доступу і вибору відповідно до їхніх індивідуальних потреб оформлення інформації. Це характерно як для подання нової інформації, так і для засобів оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Невіддільною умовою, якої має бути дотримано в адаптивному бімодально-білінгвальному освітньому середовищі, є диференційоване вживання жестової і словесної мов, що передбачає їх поперемінне, а не одночасне використання.

Під час проектування бімодально-білінгвального освітнього середовища окрема увага відводиться додатковій мовній підготовці здобувачів освіти, що полягає в додатковому інтенсивному вивченні ними жестової і словесної мов, для забезпечення їх використання як їхнього засобу навчання, виховання та розвитку.

Висновки. З огляду на окреслене висновується, що бімодально-білінгвальне освітнє середовище є найбільш природновідповідним комунікативним потребам і можливостям кожного здобувача освіти з порушеннями слуху. У своїй основі таке середовище ґрунтується на використанні національних жестової та словесної мов і всієї палітри технік підтримки мовлення словесної мови (мануоральне артикулювання, дактилювання, кальковане жестове мовлення тощо).

Утім, проектування такого середовища потребує розв'язання низки проблем. Зокрема – зміни

і вдосконалення освітніх програм підготовки і перепідготовки педагогів, а саме – їх жестомовна і бімодально-білінгвальна методична підготовка. Окремого розв'язання потребує проблема розроблення двомовного навчального забезпечення для всіх рівнів освіти. Невіддільним складником впровадження цього підходу є запровадження програм підготовки асистентів із комунікації та освітніх перекладачів жестової мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 1 (90). С. 35–41.
2. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–129.
3. Воробель Г., Замша А. Проблеми й перспективи впровадження білінгвального підходу у навчання дітей із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69. Т. 3. С. 54–57.
4. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 2 (91). С. 7–13.
5. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
6. Замша А., Мороз І., Федоренко О. Специфіка забезпечення доступності освітнього простору вищого навчального закладу для студентів із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70. Т. 2. С. 131–135.
7. Bishop M., Hicks S. Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*. 2005. Vol. 5 (2). P. 188–230.
8. Cramér-Wolrath E. Sequential bimodal bilingual acquisition: Mediation using a cochlear implant as a tool. *Deafness & Education International*. 2013. Vol. 15 (4). P. 201–221.
9. Emmorey K. The Bimodal Bilingual Brain: Effects of Sign Language Experience. *Brain and Language*. 2009. Vol. 109 (2–3). P. 124–132. DOI: 10.1016/j.bandl.2008.03.005.
10. Kristoffersen A.-E., Simonsen E. Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing Children. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2012. Vol. 14 (1). P. 80–104.
11. Levesque E., Brown P.M., Wigglesworth G. The impact of bimodal bilingual parental input on the communication and language development of a young deaf child. *Deafness & Education International*. 2014. Vol. 16 (3). P. 161–181.
12. Lillo-Martin D., Müller de Quadros R., Chen Pichler D. The Development of Bimodal Bilingualism: Implications for Linguistic Theory. *Linguist Approaches Biling*. 2016. Vol. 6 (6). P. 719–755. DOI: 10.1075/lab.6.6.01lil.
13. Morere D.A. Bimodal processing of language for cochlear implant users. In Paludnevičienė R. & Leigh I. (Eds.), *Cochlear Implants evolving perspectives* (pp. 113–141). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2011.
14. Priestley K., Enns C., Arbuckle S. Altering Practices to Include Bimodal-bilingual (ASL-Spoken English) Programming at a Small School for the Deaf in Canada. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2018. Vol. 23. Is. 1. P. 82–94. DOI: 10.1093/deafed/enx040.
15. Swanwick R. Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*. 2016. Vol. 49. Is. 1. P. 1–34. DOI: 10.1017/S0261444815000348.