ТЕХНОЛОГІЇ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ *ГЛУХИХ ТА СЛАБКОЧУЮЧИХ*

Навчально-методичний посібник

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Відділ навчання жестової мови

Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В.

ТЕХНОЛОГІЇ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ГЛУХИХ ТА СЛАБКОЧУЮЧИХ

Навчально-методичний посібник

Кропивницький
2021

УДК: 376-056.263:[81’246.2/81’221.24]
Т 38

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 10 від 24.12.2020 р.)

Посібник підготовлено за результатами планової теми фундаментального наукового дослідження «Теоретико-методичні засади білінгвального навчання глухих та слабкочуючих осіб» (0118U003349), що виконувалася науковими працівниками відділу навчання жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України в 2018-2020 рр.

Рецензенти:

Завацька Л.М., кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук, в.о. директора Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

Міняйло М.П., директор Житомирської спеціальної школи №2 Житомирської обласної ради

Автори:

Наталія Адамюк, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Олена Дробот, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Анна Замша, кандидат психологічних наук, завідувач відділу навчання жестової мови ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Т 38 Адамюк Н.Б, Дробот О.А., Замша А.В.Технології білінгвального навчання глухих та слабкочуючих: навчально-методичний посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 337 с.

ISBN 978-966-189-592-7

У посібнику представлено системний опис білінгвального (жестово-словесного) підходу до навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху. Запропоновано періодизацію генезису ідей білінгвального підходу в сурдопедагогіці. Представлено результати порівняльного аналізу монолінгвального та білінгвального підходів до організації освітнього середовища осіб із порушеннями слуху.

Обґрунтовано розмежування термінів «бімодальний білінгвізм», «жестовий білінгвізм», «мономодальний білінгвізм» і т.ін.

Описано особливості проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища як найбільш доступного для здобувачів освіти з порушеннями слуху. Представлено класифікацію білінгвальних технологій двох груп – комунікативно-адаптуальних і бімодально-білінгвальних. Охарактеризовано завдання та специфіку реалізації навчальної та корекційно-розвиткової роботи для кожної з цих технологій залежно від типу комунікативних потреб, актуального і потенційного рівня сформованості комунікативної компетентності здобувачів із порушеннями слуху.

Упровадження в практичну діяльність технологій білінгвального навчання, що запропоновано в посібнику, сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу глухих та напівглухих здобувачів освіти через врахування специфіки їхніх комунікативних потреб.

Посібник адресовано педагогічним працівникам закладів, в яких здобувають освіту глухі та напівглухі особи, викладачам закладів вищої освіти педагогічного профілю, вченим у галузі спеціальної освіти, а також усім, кого цікавить питання жестово-словесного навчання глухих та напівглухих здобувачів освіти.

УДК: 376-056.263:[81’246.2/81’221.24]

ISBN 978-966-189-592-7

© Н.Адамюк, О.Дробот, А.Замша, 2021
© ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021.
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....5

РОЗДІЛ 1. ГЕНЕЗА МОВНИХ ПІДХОДІВ В ОСВІТІ ГЛУХИХ ТА НАПІВГЛУХИХ ОСІБ

1.1. Правовий статус української жестової мови в освітній політиці.....21

1.2. Трансформація концептуальних парадигм у мовному питанні освіти глухих та напівглухих.....29

1.3. Генеза білінгвального (жестово-словесного) підходу в освіті глухих та напівглухих.....38

РОЗДІЛ 2. БІМОДАЛЬНИЙ БІЛІНГВІЗМ – СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ

2.1. Термінологічний аналіз поняття «бімодальний білінгвізм».....57

2.2. Структура бімодального білінгвізму глухих та напівглухих.....62

2.3. Типи бімодального білінгвізму.....64

2.4. Особливості розвитку бімодального білінгвізму у глухих та напівглухих в умовах сімейного виховання.....74

2.5. Комунікативна специфіка сімейного середовища глухих відповідно до мовних типів родин.....120

2.6. Особливості мовної складової освітнього середовища спеціальних дошкільних закладів освіти глухих та напівглухих на сучасному етапі.....129

2.7. Технологія цілеспрямованого педагогічного втручання у формування системи бімодально-білінгвальних умінь глухих та напівглухих в умовах дошкільних закладів освіти.....138

2.8. Особливості навчання словесній мові глухих та напівглухих здобувачів шкільної освіти.....161

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ГЛУХИХ ТА НАПІВГЛУХИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.

3.1. Концептуальні засади бімодально-білінгвального підходу в освіті глухих та напівглухих.....172

3.2. Індивідуальний комунікативний протокол глухого та напівглухого здобувача освіти.....178

3.3. Технології організації бімодально-білінгвального освітнього середовища глухих та напівглухих здобувачів освіти.....183

3.4. Особливості фахової співпраці в умовах асистивного та перекладного типів організації освітнього процесу.....186

ПІСЛЯМОВА.....205

Короткий термінологічний словник термінів з глухознавства.....207

Список використаних джерел.....211

ДОДАТКИ.....261

Додаток 1. Адаптування мануорального артикулювання на інші мови.....261

Додаток 2. Методи формування бімодально-білінгвальних умінь 273

ПЕРЕДМОВА

Мовне питання в освіті глухих –
вдала маркетингова стратегія чи здоровий глузд

Мовне питання в освіті осіб із порушеннями слуху є одним із концептуальних, і виникло від початку запровадження систематичного навчання цієї категорії здобувачів освіти наприкінці XVIII – початку XIX ст. Втім, і досі це питання не втратило гостроти і дискусійності.

На початку відкриття спеціальних закладів освіти для осіб із порушеннями слуху кожен власник закладу вирішував мовне питання на власний розсуд, оскільки більшість таких закладів фінансувалася меценатами, а не державами.

Найбільше протистояння в мовному питанні спостерігалося між представниками «орального» (усного) та «мануального» (жестового, з використанням жестової мови глухих та методичних жестів) методів навчання. Частина дослідників, на підставі дискусії між німецьким сурдопедагогом С.Гейніке[1] (розробником орального методу) та французьким сурдопедагогом Ш.М. де л'Епе[2] (розробником жестового методу), вважають саме це листування основним проявом протистояння мовних підходів в освіті глухих.

1 Самуель Гейніке (1727-1790) – німецький сурдопедагог, котрий започаткував оральний метод. У 1778 р. заснував першу школу для глухих у м. Лейпциг, Німеччина.

2 Шарль-Мішель де л'Епе (1712-1789) – французький сурдопедагог, котрий у 60-70-х рр. XVIII ст. заснував школу для глухих у м. Париж (Institution Nationale des sourds-muets de Paris – Паризький національний інститут для глухонімих), яка після смерті абата отримала в 1799 році державне фінансування.

Однак це не зовсім відповідає фактам: С.Гейніке, котрого надихнула на сурдопедагогічні пошуки книга Й. К.Аммана[3] «Surdus loquens» («Глухий говорить», 1692), не був розробником т.зв. «*чистого* усного методу»[4] , він використовував численний набір різних методів для розвитку усного мовлення глухої людини – дактиль, жести, спеціальну машину, яку він самостійно сконструював для наочної демонстрації вимови звуку, а поряд із цим і смакові, й нюхові відчуття від продуктів харчування для формування і закріплення фонетичних уявлень у глухих. Увага С.Гейніке була зосереджена не на освіті глухої дитини, а на пошуку шляхів розвитку у неї усного мовлення. При цьому в школі, заснованій С.Гейніке, глухі учні навчалися переважно індивідуально.

Водночас зусилля Ш. М. де л'Епе було зосереджено не на навчанні усному мовленню, а на навчанні глухих учнів мові, тобто її лексичного запасу та граматичного складу. Відтак його увага була зосереджена на освіті глухих і їхньому навчанні читанню та письму. Випускники Паризької школи володіли понад п'ятьма мовами у формі читання і письма, вони вивчали різні науки, самі ставали викладачами. Як метод навчання використовувалися жестова мова глухих, методичні жести, розроблені Ш.М. де л'Епе, дактиль, словесна мова у формі писемного мовлення та читання. На відміну від С.Гейніке в Паризькій школі застосовувалося групове навчання глухих, котрі в цих умовах могли спілкуватися між собою і навчатися спільно.

Французьким розробником засад усного методу вважають Дж.Перейра[5], хоча в основі методу навчання, який він застосовував, окрім зчитування з губ і дактилю, була й жестова

3 Йоган Конрад Амман (1669-1724) – голландський лікар та сурдопедагог, котрий відомий своїми дослідженнями фізіології фонації та подолання порушень усного мовлення у глухих.

4 Метод, коли не використовується жестова мова або методичні жести.

5 Джейкоб Родрігес Перейра (1715-1780) – французький сурдопедагог, котрий розробив метод навчання усного мовлення глухих на основі використання дактилю, зчитування з губ та жестової мови.

мова. Він навчав індивідуально глухих усному мовленню спочатку в м. Бордо, а пізніше в м. Парижі.

Після смерті де л'Епе поступово почала посилюватися позиція прибічників усного методу у Франції, для супротиву якій Фердинандом Бертьєром, Альфонсом Ленуаром та Клавдієм Форестьє – глухими професорами Паризької школи для глухих, – ініційовано в 1834 році створення Комітету глухих, який підтримував жестовий метод навчання, випускав газети і популяризував ідеї жестового методу.

Прихильники кожного з двох методів дискутували і практикували власні методи. На кожну дію формувалася відповідна реакція. Так тривало впродовж майже століття. І якби так і залишилося, то в сурдопедагогіці нині існував би плюралізм думок на мовне питання, кожен би обирав той метод, який вважав за найкраще, а показником ефективності вважалися б результати навчання глухих.

Однак у мовне питання в освіті в кінці XIX ст. втрутилися зовсім інші сили і мотиви, які керувалися метою знищення конкурентів із використанням ревних фанатиків як «масовки», а не ведення дискусії і доведення іншій стороні ефективності своїх методів результатами навчання, як це свого часу робили ті, хто розробляв основи цих методів (Ш.М. де л'Епе, Дж.Перейра, С.Гейніке та інші).

Розглянемо, що стало поштовхом до того, що мовне питання перетворилося на питання конкуренції і бізнесу.

Це розпочалося з того, що в Парижі, де вже функціонувала школа для глухих[6], було відкрито в 1875 році іншу школу для глухих. Ця школа була заснована онуками Дж.Перейри – Емілем (1800-1875) та Ісааком (1806-1880) Перейра для увіковічення пам'яті їхнього дідуся. У цей же період було створено Асоціацію Перейра (la Société Pereire) для лобіювання інтересів школи та усного методу, який вона задекларувала

6 На час смерті де л'Епе ним у Франції та по всій Європі засновано 21 школу з навчанням жестовим методом.

як основний, розробником якого вважався їхній дід, а не С.Гейніке. Ця школа позиціонувалася як найкраща школа, а усний метод як єдино можливий. Таким чином, паризька школа де л'Епе була їх основним опонентом у питанні методу навчання й ідейним конкурентом для поширення ідей паризької школи Перейри на інші заклади Франції та інших країн. Ці дві паризькі школи сповідували абсолютно відмінну ідеологію в питанні доступності освіти для глухих. Якщо до школи де л'Епе зараховували всіх глухих, котрі бажали вчитися, незалежно від їхнього соціального статусу, то школа Перейри позиціонувала себе як школа для еліти, тобто туди приймалися глухі діти лише з вищих соціальних прошарків суспільства. Школа де л'Епе мала державне фінансування, а школа Перейри фінансувалася Асоціацією Перейри і меценатами.

Школа Перейри й Асоціація Перейри мали потужну фінансову підтримку, що надходила від залізничних та банківських холдингів, якими володіли онуки Перейри, та які були надзвичайно винахідливими[7] і талановитими бізнесменами. Девізом братів Перейра був запозичений у Сен-Сімона вислів «Кожному відповідно до його здібностей, кожному відповідно до зробленого»[8]. Цей девіз навряд чи можна вважати відповідним ідеї рівності людей в егалітарному суспільстві. Для братів Перейра гроші були «ферментом для всієї соціальної рослинності», тобто вся їхня увага

7 Наприклад, родина Перейра володіла численними гектарами соснових лісів поблизу м. Бордо, була забудовником і власником залізничної дороги в цьому регіоні. Однак насиченість пасажиропотоку, а відповідно, і фінансового зиску із залізничних перевезень, залежала від сезону – часу відпочинку на Атлантичному узбережжі Франції. Винахідливі брати вклалися в будівництво «зимового містечка» в м. Аркашон (неподалік від м. Бордо) на придбаній ними землі. Вдала рекламна кампанія, в якій це містечко в соснових лісах на узбережжі Атлантики позиціонувалося як цілорічний санаторій для хворих на туберкульоз, що в ті часи було надзвичайно гострим питанням. Медичне обґрунтування рекламній кампанії їм забезпечив їхній двоюрідний брат. Цей проєкт був надзвичайно вдалим і забезпечив сім'ї Перейра безперервний цілорічний дохід від залізничних перевезень, санаторіїв і т.п.

8 Цей девіз пізніше був перефразований К.Марксом у всім відомий вислів «Від кожного відповідно до здібностей, кожному відповідно до потреб».

зосереджувалася на керуванні фінансовими потоками, зокрема й в освіті глухих. На той час у Франції за державне фінансування шкіл для глухих відповідало Міністерство внутрішніх справ і освіти. Варто зауважити, що за кілька років перед цим завершилася франко-пруська війна (1870-1871 рр.), яку Франція програла, тоді ж відбувається падіння другої Французької імперії та формування Третьої Французької Республіки. Крім того, в той час національними інспекторами освіти були люди, котрі висували ідею створення сільськогосподарських колоній для глухих, які б працювали обробляючи землю і яким не потрібна шкільна освіта взагалі. При цьому глухота розглядалася ними як показник низького інтелекту. Зважаючи на всі ці політичні події, втрати територій, зміну влади, фінансові проблеми і підтримку ідей у ролі глухих лише як робочої сили, у Міністерстві внутрішніх справ і освіти було схвалено поступове урізання державного фінансування, яке виділялося на школи для глухих, що запропонували представникам уряду брати Перейра.

Проєкт братів Перейра щодо освіти глухих був фактично амбітним бізнес-проєктом, продуманим до дрібниць. Отже, спочатку відбувається поступове урізання державного фінансування школи де л'Епе, що призводить до труднощів з утриманням приміщення, опаленням, оплатою вчителів та лікарів, харчування, а про покриття витрат на відрядження вже не йшлося взагалі.

На той час було «модно» організовувати різні конференції і конгреси для утвердження певних ідей і їх популяризації. Цією технологією скористалися і брати Перейра.

Перша спроба утвердження усного методу відбулася 1878 року, коли Асоціація Перейри ініціює на базі своєї школи проведення І Міжнародного конгресу з освіти глухих. Але на цей конгрес прийшли учасники з іншої паризької школи, котрі ініціювали бурхливу дискусію з представниками школи Перейра. Резолютивна частина цього конгресу визначила, що

для навчання глухих можуть використовуватися як жестовий, так і оральний методи.

Друга спроба була зроблена наступного 1789 року, коли Асоціація Перейри організувала другий конгрес у м. Ліон. Однак у цьому місті була потужна школа для глухих із жестовим методом викладання. Особливо потужно виступали глухі викладачі Ліонської школи. Там знову відбулася дуже палка дискусія. Цікаво, що про цей конгрес традиційно забувають, хоча збереглися і тези виступів доповідачів, і резолюція. Однак, як відомо, «хто платить, той замовляє музику», тому для Асоціації Перейри цього конгресу не існувало. Тому офіційно статус другого міжнародного конгресу набув конгрес, який відбувся в 1880 році в м.Мілан, Італія.

Відтак у Франції позиція домінування усного методу, який лобіювала Асоціація Перейри, зустрічала активний спротив, тому було вирішено піти іншим шляхом. Місцем проведення треба було обрати іншу країну. З одного боку, було б логічно обрати Німеччину з її усним методом С.Гейніке, що домінував у німецьких школах, однак, з іншого боку, це неможливо було зробити через кілька років після програшу Франції Німеччині. Найбільш виваженим вибором для такого конгресу була Італія. У 1860 р. Італія прийняла капітуляцію Ніцци та Савойї у Франції, і стосунки між цими двома країнами були кращими, ніж з Німеччиною. Разом з тим Італія була ідеальним варіантом через її намагання досягти національної єдності через нав'язування однієї мови та заборону регіональних (баскська, корсиканська та інші) мов. Зрозуміло, що існування жестової мови в цю політику «національної єдності» не вписувалося. А школи для глухих із жестовою мовою навчання, які фактично формували мовну меншину в середині країни, розглядалися як загроза національній єдності. Ще один важливий аспект неприйняття шкіл для глухих із жестовою мовою навчання – це те, що в таких школах руйнувався поділ на соціальні класи, що було характерно для інших італійських шкіл. Крім того,

італійські священики негативно ставилися до жестової мови, оскільки вона вважалася вульгарним кривлянням, а основним аргументом було також і те, що жести часом утворені на основі імітації реальної дії чи дій, відтак при сповіді глухий у своєму жестовому мовленні повторно імітує ті дії, в яких сповідається, що не дає йому очиститися від гріха.

З орального методу, запропонованого С.Гейніке, саме «чистий усний метод» зробили такі ревні поборники певних релігійних поглядів. Обґрунтування цього було таке: якщо людина не володіє словом – вона далека від Бога. Так, одна з найулюбленіших фраз італійського ігумена Балеста, директора школи для глухих у м. Комо, звучить так: «Хай живе слово!». Глухих, котрі говорили жестовою мовою, ототожнювали з тваринами, називали «мавпами», які не знають Слова Божого. Зважаючи на те, що більшість італійських шкіл відкривалася при монастирях, то така позиція була досить поширена. Внаслідок цього мануальні (жестові) школи в Італії, які були відкриті за часів плюралізму думок, було позбавлено фінансування і підтримки. Відтак до проведення конгресу усі школи в Італії методично дотримувалися чистого усного методу.

Зважаючи на зазначене, Італія була для Асоціації Перейри ідеальним варіантом. Для організації конгресу було обрано колишнього викладача, котрий дотримувався усного методу, зі Швейцарії – Джозефа Маріуса Магната, який отримав значну матеріальну підтримку для організації заходу. Для проведення конгресу було обрано м. Мілан в Regio Instituto Tenico di Santa Martha, а час проведення – з 6 по 11 вересня 1880 року.

Втім, Асоціація Перейри, навчена негативним досвідом двох попередніх років, вирішила повністю контролювати ситуацію.

Першим кроком було те, що про організацію конгресу не було особливої інформації. Англієць Річард Еліот, котрий відвідав конгрес, назвав його «партизанським», оскільки про

його організацію не було достатньої інформації чи запрошень.

Другим кроком було те, що фінансування витрат на проїзд, проживання і харчування учасників здійснювала Асоціація Перейри за умови виконання заявником умов, а саме: підтримка орального методу для навчання глухих. Зокрема, поїздку 18 французів зі школи Сен-Габріеля профінансував син Ісаака Перейри і правнук Дж.Перейри – Ежен Перейра, власник кількох відомих газет. Не всі французькі сурдопедагоги могли собі дозволити за власний кошт приїхати, а школи не могли профінансувати таке закордонне відрядження через урізане фінансування. Крім того, дозвіл на участь у голосуванні по резолюції конгресу отримували не всі учасника, а «обрані».

Таким чином, у конгресі взяли участь 255 учасників, з них 156 італійців, 66 французів, 12 англійців, 8 німців, 6 американців, 1 бельгієць, 1 швейцарець, 1 канадієць, 1 росіянин і 1 швед, щодо інших двох учасників інформації немає. На конгресі були присутні двоє глухих французів – Теобальд, професор з Парижа та Форестьє, директор школи в Ліоні. Ніяких перекладачів для глухих учасників не було забезпечено. Від США були представники Галодетського коледжу, котрі підтримували жестовий метод.

На конгресі було 12 доповідачів з питань освіти глухих. Головуючим на заході був абат Джуліо Тарра. Дев'ятеро з доповідачів доповідали про підтримку усного методу, троє (брати Галлодет, США та Річард Еліот, Англія) підтримали жестовий метод. На конгресі було показано спеціально відібраних італійських дітей, котрі мали добре сформоване усне мовлення, щоб довести ефективність орального методу. Хоча за даними Р. Еліота діти були пізнооглухлими, а не глухими від народження чи з раннього віку.

Американські представники намагалися домогтися неприйняття резолюції конгресу, але вони не мали права голосу. Тому частина американської делегації демонстративно залишила зал проведення конгресу і оголосила, що в США

співіснуватимуть обидва методи. Голосувати могли лише 164 відібраних делегатів. Отже, що, власне, було прийнято на Міланському конгресі як резолюцію:

1. Конгрес, враховуючи безсумнівну перевагу усного мовлення над жестами для інтеграції глухої людини в суспільство та формування у неї більш повного знання мови, заявляє, що оральний метод повинен бути переважаючим над жестовим методом в освіті та навчанні глухих.

За – 160; проти – 4 (проголосували англійці та швед)

2. Конгрес, враховуючи, що одночасне використання усного мовлення та жестів є шкідливим і порушує артикуляцію, здатність зчитувати з губ та розуміти зміст ідей, заявляє, що чистому оральному методу має надаватися перевага.

За – 150; проти – 16 (проголосували англійці, деякі французи та швед)

3. Враховуючи, що велика кількість глухонімих не отримує користь від навчання, що зумовлене неспроможністю сімей та установ їх навчати і виховувати, рекомендує урядам такі кроки для того, щоб глухонімі були освіченими.

Прийнято одностайно.

4. Враховуючи, що викладання для глухих, котрі говорять усно, при чистому усному методі має відповідати, наскільки це можливо, методиці викладання для тих, хто чує і говорить, заявляє:

а) що найбільш природні та ефективні засоби, за допомогою яких глухий, котрий говорить, може опанувати знання мови – це «інтуїтивний» метод, який полягає в оволодінні спочатку усним і пізніше писемним описом об'єктів та фактів, які безпосередньо представлені перед очима учнів;

б) що на першому етапі глухому учневі необхідно організувати умови для спостереження за граматичними формами мови за допомогою прикладів та практичних вправ, а на другому етапі допомогти учневі вивести з цих прикладів граматичні правила, які мають бути виражені з максимальною простотою та чіткістю;

в) що книги, написані словами та мовою, які відомі для учня, можуть бути надані йому для читання в будь-який час.

5. З огляду на розмаїття книг, досить і простих книг, щоб допомогти поступовому і прогресивному оволодінню мовою, рекомендує вчителям орального методу публікувати спеціальні книги з цього предмета.

6. Враховуючи результати, отримані численними опитуваннями, що стосуються глухонімих у різному віці та в різному стані після того, як вони випустилися зі школи, і які, коли ставилися запитання з різних шкільних предметів, відповідали правильно, з достатньою чіткістю артикуляції та зчитування з губ своїх запитувачів, заявляють:

а) що глухонімий, котрий навчався за чистим оральним методом, не забуває після того, як випустився зі школи, ті знання, які вони опанували там і ще більше розвиється у власному усному мовленні та читанні, коли ці види мовлення стають для них легкодоступними;

б) що в їхній розмові з особами, котрі чують, вони використовують виключно усне мовлення;

в) що усне мовлення та читання з губ до цього часу, які були забутими, нині активно практикуються.

7. Враховуючи, що навчання глухонімих усному мовленню має особливі вимоги; враховуючи також, що досвідчені сурдопедагоги майже одностайні в цьому питанні, заявляє:

а) що найбільш сприятливий вік для прийому глухих дітей у школу – від восьми до десяти років;

б) що час здобуття шкільної освіти повинен бути понад сім років; але вісім років буде краще;

в) що жоден вчитель не може ефективно навчати клас чистим оральним методом, в якому більше десяти дітей.

8. Враховуючи, що застосування чистого орального методу в закладах, де він ще не достатньо усталений, для забезпечення поступового, прогресивного його впровадження й уникнення невдалих практик, рекомендує:

а) що учні, котрих нещодавно прийнято до шкіл, необхідно згрупувати в окремий клас усного мовлення;

б) що учні, котрі навчаються усним мовленням, мають бути абсолютно відокремленими і не контактувати з тими учнями, котрі раніше навчалися жестами, освіта яких має продовжуватися жестами;

в) що кожного року відкривається новий усний клас, доки всі учні, котрі навчалися жестами, не завершать здобуття своєї освіти.

При цьому Міланський конгрес закінчується майже одностайним уже знайомим нам вигуком «Хай живе слово!».

Третім важливим кроком було те, що відбулося одразу після конгресу. Упродовж кількох наступних днів, завдячуючи зусиллям Ежена Перейри, у впливових виданнях різних країн Європи, зокрема The Times, відбувається низка публікацій про Міланський конгрес і про одностайність позиції сурдопедагогів щодо єдиного методу навчання глухих. Більшість громадськості, яка не була обізнана в питаннях освіти глухих, внаслідок такої активної інформаційної кампанії сприймає усний метод як єдино можливий і сучасний. Публікацій прихильників жестового методу, хоч і було багато, однак в менш впливових виданнях, які переважно публікувалися в місцевих спільнотах глухих і маленьких газетах, тому залишалися проігнорованими управлінськими колами системи освіти Франції та інших країн.

Звіт від французької делегації про результати конгресу були направлені до Міністерства внутрішніх справ і освіти Франції, яке невдовзі прийняло рішення про переведення усіх французьких шкіл на усний метод навчання глухих, хоча в частині паризьких і ліонських шкіл жестовий метод використовували як «допоміжний».

Унаслідок цього всіх глухих вчителів звільнено, а набрано до шкіл таких, котрі працюють за чистим усним методом і не знають жестової мови.

Після Міланського конгресу перші два роки навчання в школі були присвячені розвитку усного мовлення, т.зв.

«демутизація», і лише після цього починався розвиток письма.

У дверях класів і кімнат шкіл-інтернатів були зроблені віконця для того, щоб спостерігати за учнями і забороняти їм вживати жестову мову.

До 1886 року ще продовжували навчатися глухі, котрі почали навчання раніше за жестовим методом. Таких учнів було спеціально відокремлено в окремі приміщення, їхній розклад навчання і час перебування в певних приміщеннях не співпадав з учнями, котрих лише набирали в школу. Після 1886 року, коли випустилися останні глухі випускники, котрі навчалися за жестовим методом, де-факто усі школи у Франції було переведені на чистий усний метод.

Таким чином, Асоціація Перейри успішно реалізувала свій бізнес-проєкт і вирішила питання зі своїми конкурентами, домігшись утвердження власної позиції у вирішенні мовного питання в освіті глухих як у Франції, так і в інших країнах Європи. У такий спосіб бізнес-інтереси певних осіб перемогли над здоровим глуздом у мовному питанні в освіті глухих.

Позаяк проявом раціонального ставлення до мовного питання в освіті глухих є глибоке переконання, що всі засоби, які є дієвими і результативними для того, аби забезпечити комунікацію кожної окремої глухої людини і здобуття нею якісної освіти, можна і треба використовувати; уникнення навішування ярликів та міфів про жестову мову, її лінгвістику, повноцінність як засобу комунікації і навчання, її шкідливої ролі в опануванні і використанні глухою людиною словесної мови, про можливості глухої людини, її інтелект і здібності, про роль і статус глухої людини в суспільстві; усвідомлення помилковості про «єдиноможливий шлях» для інтеграції глухих людей в суспільство через усне мовлення тощо.

Втім, у кінці XIX ст. мовне питання з позиції здорового глузду, зважаючи на викладене, ніхто не розглядав. Очевидно, що результати освіченості глухих випускників шкіл із жестовим методом навчання, котрі володіли кількома мовами,

не були достатнім аргументом для того, аби жестовий метод практикувався як один із методів в освіті глухих надалі. Таким чином, здоровий глузд і факти результативності навчання за жестовим методом, що не були підкріплені продуманою бізнес-стратегією і фінансами, було переможене гаслами, дилетантством, загальним невіглаством у мовному питанні освіти глухих, прагненням зберегти поділ суспільства на класи, зекономити кошти на освіту, створити єдину націю, об'єднану однією мовою, ревним фанатизмом, за якого будь-яка інша ідея, аніж своя, вважається поза законом людським і Божим.

Наслідки вдалої бізнес-стратегії Перейри відчуваються і сьогодні, зокрема й в Україні, де і нині прихильників усного методу немало. Більшість прихильників усного методу навіть не усвідомлює того, що і сьогодні, в XXI ст., цитує гасла XIX ст., які ми знаходимо в тексті Міланської резолюції 1880 року. Зокрема, йдеться про перший пункт цієї резолюції – володіння усним мовленням – це умова інтеграції глухої людини в соціум і опанування нею мовою. Це один з найбільш привабливих рекламних гасел усного методу, який зберіг свій емоційний вплив на людей навіть після півтори сотні років. Ще одна теза, яка досі цитується, – жестова мова заважає опанувати словесною мовою. Ще й досі методика навчання глухих дітей у частині наших сучасних шкіл ґрунтується на уявленні, що таких дітей треба навчати таким же чином, як і «чуючих», коли все пов'язується зі словом, і опорою на словесну мову, коли тотально глуха дитина «должна» говорити, і та дитина, котра має гарну вимову, ставиться за приклад, коли способи навчання читанню й письму орієнтовані на розвиток усного мовлення дитини тощо.

Зміни в Україні щодо мовного питання освіти глухих відбуваються під впливом досвіду і здобутків, які накопичили інші країни в цьому питанні. Особливий внесок у поверненні мовного питання на порядок денний в освіті глухих зробили

фахівці зі США. Американські педагоги дотрималися свого слова, що озвучили на Міланському конгресі, і зберегли плюралізм підходів до освіти глухих впродовж усіх цих століть. Зокрема, у відповідь на Міланський конгрес як наступ на ідентичність глухих і жестову мову було створено Американську національну асоціацію глухих, яка впродовж багатьох років підтримувала американську жестову мову і жестовий метод навчання глухих. Значним і унікальним внеском відзначається Галодетський Коледж, а згодом Університет, який став потужним центром, що навчав глухих і готував жестомовні кадри для шкіл глухих. Саме американські дослідники приділяли значну увагу вивченню лінгвістики жестових мов, розробляли різні методи і підходи до навчання глухих. Завдячуючи їх роботі поступово відбулася зміна поглядів на жестову мову як мову та засіб навчання в світі. На певному етапі до цього процесу долучилися представники зі Швеції, Нової Зеландії, Данії, Канади та інших країн.

Рівно через сто років після Міланського конгресу, в 1980 р. на XV Міжнародному конгресі з освіти глухих (ICED) у м. Гамбурзі (Західна Німеччина) було анульовано резолюцію 1880 року через формальні причини, «оскільки резолюції, які стосуються методології, не можуть прийматися жодними міжнародними конгресами через малу ймовірність, що делегати повністю уявляють практику і філософію навчання, яка характерна для різних країн і окремих шкіл». Гамбурзький конгрес щодо мовних методів навчання підтримав таке формулювання, що «усі глухі діти мають право на гнучкий підхід у визначенні засобів спілкування чи їх комбінації, відповідно до власних індивідуальних потреб».

Втім, цього виявилося недостатньо для того, аби практикування жестового методу почало відновлюватися в різних країнах. Відтак через тридцять років після Гамбурзького конгресу в 2010 році на XXI Міжнародному конгресі з освіти глухих, що відбувся у м. Ванкувері (Канада), резолюцію

Міланського конгресу 1880 року за результатами голосування було відхилено за всіма пунктами і принесено офіційні вибачення від педагогічної спільноти спільноті глухих світу в особі представників Міжнародної федерації глухих.

З цього часу поступово відбувається відновлення статусу жестових мов як засобів комунікації та навчання глухих у різних країнах, зокрема й в Україні. Завдячуючи зусиллям Українського товариства глухих та інших організацій, установ, закладів, зокрема й завдяки зусиллям відділу навчання жестової мови (лабораторії жестової мови) Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відбуваються поступові зрушення в цьому плані. Так, у 2009 році вперше в спеціальні школи для дітей з порушеннями слуху введено предмет «Українська жестова мова». Статус української жестової мови як мови навчання було офіційно затверджено в 2017 році в Законі України «Про освіту» (2017), де в останній частині статті 7 йдеться про те, що «особам із порушеннями слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою». Наступний потужний крок уперед було зроблено з прийняттям в 2019 році Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», де в статті 4, що цілком присвячена українській жестовій мові, відбулося фактичне набуття нею рівного статусу з українською словесною мовою, а також вперше було законодавчо затверджено таку категорію осіб, як «жестомовні особи», тобто усі особи (незалежно від ступеня порушення слуху), котрі володіють і використовують українську жестову мову як основний або один із основних засобів комунікації.

Отже, вітчизняна політика в мовному питанні змінюється, на сьогодні українська жестова мова має офіційний статус мови навчання осіб із порушеннями слуху як глухих, так і напівглухих («слабкочуючих»). При цьому ми маємо бути цілком свідомі того, що набуття українською жестовою мовою статусу мови навчання не заперечує і не нівелює ролі словесної

мови як засобу навчання глухих та напівглухих здобувачів освіти. Йдеться про збалансований двомовний підхід, в якому обидві мови мають рівні статус і роль. Фактично це і є білінгвальний жестово-словесний підхід до навчання глухих та напівглухих здобувачів освіти, особливостям реалізації і впровадження якого присвячено цей посібник.

Основним нашим переконанням при розробленні цього посібника було дотримання раціонального підходу в мовному питанні в освіті глухих та напівглухих здобувачів освіти, коли в кожному окремому випадку індивідуально обирається відповідна комбінація комунікативних, мовних та мовленнєвих засобів навчання відповідно до індивідуальних особливих потреб таких здобувачів освіти.

Колектив авторів

РОЗДІЛ 1 ГЕНЕЗА МОВНИХ ПІДХОДІВ В ОСВІТІ ГЛУХИХ ТА НАПІВГЛУХИХ ОСІБ

1.1. Правовий статус української жестової мови в освітній політиці

Наразі близько 31 країни (більшість з яких є членами Європейського союзу) визнали свої національні жестові мови в законодавстві про статус мов та мовні права. Це є результатом запиту й активної позиції спільнот глухих на безумовне чітке юридичне визнання їхніх мов і мовних прав.

Однак правовий статус жестових мов у різних країнах неоднаковий. Ці закони про визнання дуже різні за своїм характером і масштабами. За типами визнання національні жестові мови визнано: 1) конституцією (11 країн); 2) загальними законами про мову (4 країни); 3) спеціальними законами про жестову мову (15 країн); 4) спеціальними законами про засоби комунікації (5 країн); 5) законодавством про осіб з інвалідністю (10 країн). Є країни, які мають лише згадку про жестову мову у власному законодавстві про освіту осіб з інвалідністю. Через дуальність членства глухих людей як осіб з інвалідністю та членів лінгвокультурної меншини політики схильні

класифікувати глухих та питання жестової мови в законодавчому полі, що стосується політики щодо осіб з інвалідністю. Це вказує не лише на їхнє глибоке нерозуміння природи мови і культури глухих людей, а й в деякій нездатності спільнот глухих повідомити про свої вимоги таким чином, щоби політики зрозуміли їх та могли з цим працювати. Крім того, чинні закони про визнання зосереджені, в основному, лише на визнанні жестових мов, в той час як культурне визнання відсутнє в більшості законів. Не варто недооцінювати важливість визнання мови в будь-якому випадку, але цей відокремлений акцент лише на мові часто не дозволяє політикам бачити повну юридичну картину визнання, в тому числі вимог спільнот глухих до оцінки їх культури та ідентичності.

Статус української жестової мови у вітчизняному законодавстві, зокрема й в питаннях освіти глухих та напівглухих осіб, поступово набуває чіткіших обрисів.

Одним із засадничих законів щодо визначення правового статусу української жестової мови є закон «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». Цей закон прийнято ще в березні 1991 року, за часи УРСР, хоча він діє і нині.

Від самого початку стаття 23 цього закону стосується визначення правового статусу жестової мови. У першій редакції цього закону 23 стаття звучить так:

«Стаття 23. Державою визнається мова жестів як засіб міжособового спілкування.

Правовий статус та сфера застосування мови жестів визначаються законодавством Української РСР.»

У цій редакції статті жестова мова ототожнюється з «мовою жестів», що насправді є некоректним, адже мова жестів або жестикуляція належить не до мови, для якої характерні певні граматичні правила поєднання жестових одиниць, а до

невербальної форми поведінки людини, як доповнення до її усного мовлення.

Разом із тим безумовною перевагою першої редакції закону можна вважати визнання жестової мови як «засобу міжособового спілкування». Тобто як засобу, що визнається як самостійний засіб спілкування, незалежний від інших засобів спілкування, зокрема усного мовлення. Це свідчить, що статус жестової мови не розглядається як «допоміжний засіб» спілкування, про що часто згадується в працях із сурдопедагогіки останніх десятиліть.

Також позитивом цього формулювання статті є відсутність обмеження статусу жестової мови як засобу спілкування лише однієї категорії осіб – осіб з порушеннями слуху. Це свідчить, що в законодавчому полі жестова мова могла використовуватися різними категоріями громадян, у т.ч. й тими, хто не мав порушень слуху. Це досить співзвучне закордонним тенденціям щодо статусу жестової мови, яка використовується і для осіб з порушеннями спектра аутизму, і для осіб, котрі мають тяжкі порушення мовлення та ін.

У липні 2004 року Верховна рада України внесла зміни до цієї статті. Відтак друга редакція статті 23 звучала так:

«Стаття 23. Державою визнається дактильно-жестова мова як засіб міжособового спілкування, а також як засіб навчання інвалідів з вадами слуху.

Правовий статус та сфера застосування дактильно-жестової мови визначаються законодавством України.

Інвалідам по слуху забезпечується доступ до засобів масової інформації шляхом титрування та здійснення сурдоперекладу на дактильно-жестову мову глухих інформаційних і тематичних телепрограм, кіно-, ідеофільмів у порядку та на умовах, визначених Кабінетом Міністрів України.»

По-перше, поняття «мова жестів» було замінено на «дактильно-жестову мову». З одного боку, добре, що «мову жестів» змінили на «жестову мову», тобто вже не відбувається плутанини жестової мови з невербальною поведінкою (жестикуляцією). З другого боку, використання такого формулювання терміна як «дактильно-жестова мова» надає абсолютно безпідставно рівного статусу дактилюванню та власне жестовим одиницям. Адже дактиль не є компонентом жестової мови, він виник для позначення письмових літер словесної мови і є штучно створеною системою пальцевих (дактильних) сигналів, у той час як жестова мова сформувалася в спільноті її носіїв еволюційно, впродовж багатьох років, тому не можна вказати єдиного автора цієї мови. Хоча французького педагога Ш.М. де л'Епе, котрий започаткував жестовий метод навчання, часто називають «батьком жестової мови». Однак з точки зору фактів, це не відповідає дійсності, він не був розробником старофранцузької жестової мови, він її вивчав від глухих, а розробив лише т.зв. «методичні жести» для позначення певних елементів французької словесної мови, наприклад жести для передачі таких понять, як «корінь слова», «суфікс» і т.п. Варто зауважити, що дактиль можуть використовувати лише письменні носії жестової мови. У той час як володіння і використання жестової мови абсолютно не залежить від володіння людиною словесною мовою. Тому використання терміна «дактильно-жестова мова» є некоректним.

По-друге, в цій редакції додано уточнення, що жестова мова є засобом «навчання інвалідів з вадами слуху». Зрозуміло, що термін «інвалід» нині є некоректним, адже має дискримінаційний характер – навішує ярлики на особу. Відповідно до сучасних вимог це поняття трансформувалося в «особа з інвалідністю», тобто особа, котра має певну особливість. Також некоректним є використання поняття «вади слуху», адже «вада» є синонімічною зі словами дефект, тобто знову ж таки має дискримінаційний характер. Отже, у

цьому контексті коректно використовувати поняття «особа з порушеннями слуху».

По-третє, значною перевагою цього формулювання, зазначеної статті є те, що жестова мова набула статусу не лише засобу спілкування, а й «засобу навчання» осіб із порушеннями слуху. При цьому у формулюванні статті жодним чином не йдеться про те, що жестова мова є «допоміжним» засобом у навчанні, йдеться саме про повноцінний засіб навчання, адже в законі немає жодних зауважень з цього приводу. Відтак уже з 2004 року жестова мова в закладах освіти мала б набути статусу «засобу навчання осіб із порушеннями слуху». При цьому це стосується як дошкільних, так і шкільних, професійно-технічних і вищих закладів освіти. Однак впровадження жестової мови як засобу навчання осіб із порушеннями слуху залишилося виключно на папері.

По-четверте, в цій статті закону визначено статус жестової мови і як «засобу комунікації», тобто як засобу отримання інформації з різних джерел, зокрема засобів масової інформації шляхом перекладу.

Наступна, третя і поки остання редакція 23 статті цього закону стала чинною з 1 січня 2012 року:

«Стаття 23. Жестова мова як мова осіб з вадами слуху є засобом спілкування та навчання і захищається державою.

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування:

— сприяють поширенню жестової мови та заохоченню мовної самобутності осіб з вадами слуху;

— гарантують збереження, вивчення і всебічний розвиток жестової мови, її використання як засобу виховання, навчання, викладання, спілкування і творчості;

— забезпечують можливість комунікації інвалідів з вадами слуху в органах, установах та закладах соціального захисту населення, правоохоронних органах, органах пожежної безпеки,

аварійно-рятувальних службах, закладах охорони здоров'я, навчальних закладах тощо;

— сприяють наданню послуг перекладачів жестової мови громадянам України з вадами слуху, котрі користуються жестовою мовою;

— створюють умови для наукового вивчення жестової мови;

— сприяють використанню жестової мови в офіційних відносинах.

Телерадіоорганізації (незалежно від форми власності та відомчого підпорядкування) забезпечують субтитрування або переклад на жестову мову офіційних повідомлень, кіно-, відеофільмів, передач і програм у порядку та на умовах, визначених Кабінетом Міністрів України.»

У цій редакції нарешті застосовується коректний термін «жестова мова». Водночас тут не уточнюється, про яку саме жестову мову йдеться. Адже, немає однієї універсальної для всіх жестової мови. Тому доречніше було б уточнити, що стаття закону стосується «національної жестової мови» або «української жестової мови» тощо.

Негативним аспектом цієї редакції стало звуження статусу жестової мови лише як «засобу спілкування осіб з порушеннями слуху», на відміну від попередніх редакцій статті, де жестова мова мала просто статус засобу спілкування безвідносно категорії.

Позитивом статті є визначення статусу жестової мови як мови, що «захищається державою». Відтак державні органи мають здійснювати заходи щодо вивчення, збереження, розвитку і поширення цієї мови, а також для унеможливлення дискримінації чи обмежень у спілкуванні цією мовою.

Важливо також відзначити, що жестова мова в цьому формулюванні набуває не лише статусу засобу навчання та спілкування, а й «засобу виховання», а відтак дитині з порушеннями слуху мають бути створені умови для її

виховання в жестомовному середовищі, у тому числі й в сімейному середовищі.

Крім того, жестова мова набула статусу «мови викладання», а відтак жестомовні особи мають право викладати цією мовою свою навчальну дисципліну. При цьому не йдеться, що слухачами чи спудеями такого викладача мають бути тільки особи з порушеннями слуху, адже йдеться про права жестомовного педагога.

Позитивом є і те, що термін «сурдопереклад» з попередньої редакції замінено на «переклад на жестову мову». Адже слово «сурдо» означає «глухий», тобто сурдопереклад – за аналогією творення термінів сурдопедагог, сурдопсихолог – означає як «переклад для глухих». Разом з тим, коли йдеться про переклад на якісь інші мови, зазначається назва мови, а не назва носіїв цієї мови.

Важливо відзначити один нюанс, що прослідковується в кожній редакції 23 статті. При визначенні статусу жестової мови як мови спілкування, навчання, викладання, виховання, вивчення йдеться про осіб з порушеннями слуху незалежно від ступеня цього порушення. Тобто не йдеться, що жестова мова набуває статусу засобів лише щодо глухих осіб. Тому ці статуси жестова мова набуває не лише стосовно глухих, а й щодо напівглухих осіб.

Другим важливим законом, в якому додатково визначається статус жестової мови, є Закон України «Про освіту», який прийнято 2017 року. Так, в останньому абзаці 1 пункту статті 7 «Мова освіти» зазначено:

«Особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови.»

Відтак у цьому нормативному акті продубльовано статус жестової мови як засобу навчання осіб з порушеннями слуху, про що зазначено в законі «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю». Водночас тут уточнено

набуття «українською жестовою мовою» статусу «мови вивчення», тобто йдеться про введення її як навчального предмета в межах реалізації мети і завдань освітніх програм.

Важливим етапом в утвердженні правового статусу української жестової мови став Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» в 2019 році. Зокрема, в статті 3 зазначено:

«1. Завданнями цього Закону є:

...

б) підтримка української мови шляхом сприяння:

...

б) розвитку української жестової мови як основного або одного з основних засобів спілкування жестомовних осіб. Статус, засади та порядок застосування української жестової мови визначаються законом…».

«Стаття 4. Статус української жестової мови та мовні права жестомовних осіб

1. Українська жестова мова є мовою спільноти жестомовних осіб.

2. Українська жестова мова – природна візуально-жестова мовна система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалася еволюційним шляхом і використовується як основний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб, які постійно проживають або впродовж тривалого часу проживали на території України.

3. В Україні кожному гарантується право вільно використовувати українську жестову мову в суспільному житті, вивчати та підтримувати її, а також навчатися українською жестовою мовою.

4. Жодне з положень цього Закону не може тлумачитися як таке, що спрямоване на звуження сфери використання української жестової мови.».

Відтак українська жестова мова набула статусу різновиду української мови поряд з українською словесною мовою, тобто ці дві мови мають однаковий статус. Відповідно до пункту 4, статті 4, права жестомовних осіб не можуть бути обмеженими чи звуженими навіть у випадках, коли українська словесна мова є обов'язковою до використання.

Важливим аспектом визнання є також і те, що цим законом визначено носіями і користувачами української жестової мови – жестомовних осіб. Отже, до категорії жестомовних осіб потрапляють не лише особи з порушеннями слуху, як це було раніше, а й ті, хто чує. Отже, в Україні де-факто визнано мовні права CODA – тих, хто чує, але має глухих батьків.

Крім того, питання вивчення та навчання українською жестовою мовою гарантується в Україні кожному, а не лише особам з порушеннями слуху. Отже, наша держава зробила серйозний крок у законодавчому визнанні української жестової мови і мовних прав жестомовних осіб. Нині питання за практикою втілення законодавчих норм у різних сферах суспільного життя, в тому числі й в освіті.

1.2. Трансформація концептуальних парадигм у мовному питанні освіти глухих та напівглухих

В освіті глухих та напівглухих, на відміну від освіти осіб із особливими освітніми потребами інших категорій, традиційно (M.Berke, B.Benedict, E.Gale, R.Hoffmeister, M.Marschark, D.F.Moores, S.Olson, K.Putz, K.D.Rogers, C.Shantie, A.M.Young, C.Yoshinaga-Itano та ін.) виокремлюють три концептуальні парадигми ставлення до порушення слуху і його ролі в організації освітнього процесу: медична, соціальна та культурна. Для освіти осіб з особливими освітніми потребами інших категорій характерні лише перші дві парадигми. Медична парадигма пов'язана з розвитком спеціального навчання відповідних

категорій осіб з особливими освітніми потребами. Соціальна парадигма виникла у зв'язку з розробленням і впровадженням інклюзивної філософії в освіту осіб з особливими освітніми потребами.

Медична парадигма розуміння порушення є найбільш поширеною в системах освіти осіб із особливими освітніми потребами більшості країн світу, зокрема й України, та найдовше домінує в організації освітнього середовища.

За цієї моделі порушення слуху сприймається як «вада», «дефект», «неповносправність, «слабкість», «нездатність», яка потребує виправлення. За цих умов основна увага освітян зосереджується на зміні самої особи з особливими потребами, насамперед у дитячому віці, щоб вона стала «такою як усі», «нормальною». Очевидно, що за цими освітніми технологіями неможливо усунути порушення слуху, яке вже є. У процесі навчання не можна зробити з людини, котра не чує, людину, котра чує. Це ілюзія, хоч, як нам відомо з передмови до цього посібника, і відоме для сурдопедагогіки гасло, яке вводить в оману замовників освіти та суспільство в цілому.

Втім, незважаючи на це, незмінним акцентом освітнього процесу при цій моделі є корекція первинних і вторинних «вад» розвитку дитини, що викликані порушеннями слуху. «Корекційна спрямованість навчання» часто спричиняє те, що значно більший обсяг саме навчального часу витрачається на формування звуковимови, розвиток залишків слуху, збільшення словникового запасу та опанування усним мовленням, а не на освоєння основ наук та власне змісту освіти, що визначений відповідними державними стандартами освіти.

Освітні системи, що працюють з опертям на цю парадигму, віддаючи перевагу корекції, не вбачають за необхідне вносити кардинальні зміни не в завдання, а у форму організації освітнього процесу з урахуванням стійкості порушення слуху. Незважаючи на те, що слухове сприймання усного мовлення глухими та напівглухими здобувачами освіти

суттєво ускладнене чи в окремих випадках неможливе. Втім, у практиці освітнього процесу за медичною парадигмою саме усне мовлення використовується як основний засіб навчання глухих та напівглухих осіб. При незначних порушеннях слуху такий засіб навчання є не критичним для якості освіти, однак при більш відчутних ступенях втрати слуху, застосування такого засобу навчання створює бар'єри в опануванні змістом освіти. Бо за цих умов якість освіти ставиться в пряму залежність від того, наскільки добре глухий чи напівглухий здобувач освіти володіє усним мовленням і його слуховим чи слухо-зоровим сприйманням. Таким чином, здобувачі освіти з різним ступенем порушення слуху ставляться в нерівні умови, оскільки доступ до освіти зумовлюється психофізичним функціонуванням організму.

Отже, при вибудовуванні освітнього середовища і процесу для глухих та напівглухих за медичною парадигмою мовне питання вирішується на користь монопольного статусу словесної мови як мови навчання. Це отримало назву монолінгвальний підхід в освіті.

При цьому низькі академічні успіхи глухих та напівглухих осіб окремі фахівці традиційно пов'язують з їхньою «неспроможністю» опанувати змістом освіти в такому ж обсязі, що вимагається державними стандартами від осіб із типовим розвитком. Зважаючи на цей аргумент, існує тенденція до зменшення обсягу навчального змісту (в навчальних програмах, підручниках тощо), що його має вивчати глухий чи напівглухий здобувач.

На жаль, ця стратегія і далі є однією з провідних у вітчизняних спеціальних закладах освіти, про що свідчить також обов'язкова наявність «корекційної складової» при викладанні різних навчальних предметів. За цих умов застосування усного мовлення без будь-яких застережень як засобу навчання глухих та напівглухих, суттєво звужує зміст навчальних предметів через відведення часу на корекційну роботу, а значить, і

знижує рівень кінцевих результатів таких здобувачів освіти порівняно з особами з типовим розвитком відповідних вікових груп.

Низька ефективність освіти, зорганізованої за медичною парадигмою, а також зміна ставлення суспільства до «порушень» з тлумачення його як «вади» на трактування його як «особливості» зумовила пошук нових концептуальних парадигм в освіті осіб з особливими освітніми потребами загалом і з порушеннями слуху зокрема. Це викристалізувалося в змісті соціальної парадигми розуміння порушення.

Соціальна парадигма нині означується в низці документів як провідна. Зокрема, у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я (МКФ), що впроваджують нове бачення порушень як особливостей, які вливають на активність та участь особистості у певному життєвому контексті, зокрема й під час здобуття освіти.

Нині широкого визнання в Україні набула інклюзивна освітня філософія, оскільки саме ця форма навчання вбачається найбільш відповідною принципам правової демократичної держави і розглядається міжнародною освітянською спільнотою як одна з важливих передумов повноцінного входження осіб із особливими освітніми потребами, в тому числі й з порушеннями слуху, в систему суспільних відносин (Н.Адамюк, А.Гартнер, Дж.Деппелер, А.Замша, В.Засенко, А.Колупаєва, Д.Ліпський, Т.Лореман, Дж.Лупарт, Т.Сак, Т.Скрипник, О.Таранченко, О.Федоренко, К.Форлін та ін.).

У межах соціальної парадигми порушення слуху розглядається як стала особливість глухої чи напівглухої людини. За цих умов не глуха особа має «адаптуватися» до освітнього середовища, як це характерно для медичної парадигми, а освітнє середовище має зазнати змін і пристосуватися до особливостей глухого або напівглухого

здобувача освіти. Освітній процес має стати гнучким, неупередженим та доступним для кожного окремого здобувача і пропонувати йому альтернативні способи представлення знань, закріплення, перевірки результатів навчання тощо.

Заважимо, що глухі та напівглухі здобувачі освіти наразі є найменш чисельною категорією, яка спільно навчається зі здобувачами освіти з типовим розвитком. Особливо це характерно на етапі здобуття глухими та напівглухими особами дошкільної та шкільної освіти. Це зумовлено існуванням спеціальних закладів освіти саме цих двох рівнів у різних державах, у той час як спеціальних закладів, які пропонують здобуття освіти наступних рівнів, у світі налічується лише кілька. Одним із таких вищих спеціальних закладів освіти є Галодетський університет. Насправді, глухі та напівглухі є однією з найскладніших категорій для організації інклюзивного освітнього середовища.

Про особливий статус окремо зазначено у Саламанській декларації щодо впровадження інклюзивної філософії в освіту країн учасниць ООН (1994). Зокрема, в пункті 21 наголошено, що зважаючи на специфіку комунікативних потреб глухих, яка полягає у потребі в комунікації засобами національних жестових мов, для них імовірно спеціальна форма навчання (спеціальні класи чи заклади) є більш прийнятною. Втім, ця окрема позиція ЮНЕСКО щодо окремого статусу глухих та напівглухих здобувачів освіти в інклюзивному навчанні більшістю практиків інклюзії була проігнорована. До глухих та напівглухих застосовували технології тотожні до тих, що застосовуються в інклюзивному навчанні інших категорій осіб з особливими освітніми потребами.

А.Замша, О.Федоренко та інші зазначають, що відсутність виваженого впровадження інклюзивної філософії в освіту спричинило закриття спеціальних закладів для глухих, які є складовою екосистеми спільноти глухих як лінгвокультурної меншини. Так, в Австралії було повністю розформовано спеціальні школи для глухих, помітно зменшилася їх кількість

у Великобританії, Канаді та інших країнах. Зважаючи на ці обставини, інклюзія глухих у формі ігнорування їх комунікативних потреб нині розглядається в сурдопедагогіці та спільнотою глухих як «соціальне насилля», оскільки через це:

а) відбувається штучний розрив між поколіннями глухих, бо за такої форми навчання не було залучено глухих вчителів, котрі є лінгвокультурними моделями для молодшого покоління глухих;

б) виникає жестомовна депривація як відсутність доступу глухих та напівглухих до вивчення і використання відповідних національних жестових мов;

в) формуються перепони для розвитку, поширення та збереження національних жестових мов;

г) створюються умови для штучної «інвалідизації» глухих та напівглухих через ставлення до них лише як до осіб з інвалідністю та ігнорування їхнього подвійного статусу.

Саме зважаючи на труднощі інклюзування цієї категорії здобувачів освіти почала розроблятися окрема модель «м'якої інклюзії» або змішаного навчання, коли більшу частину часу глуха та напівглуха особа навчалася в спеціальних умовах, а окремі предмети відвідувала клас/групу спільно з однолітками з типовим розвитком, тобто відбувалося інклюзивне навчання. Однак модель м'якої інклюзії сприяла кращим академічним досягненням порівняно з тими, які глухі демонстрували при повному інклюзивному навчанні, але питання їхньої соціальної інтеграції у середовище людей, котрі чують, така модель не вирішувала, оскільки був відсутній спільний засіб комунікацій та наявні мовні бар'єри, а взаємодія відбувалася переважно через посередника – вчителя, асистента чи перекладача.

Зважаючи на всі ці результати, в 2018 році Всесвітня федерація глухих та Комітет з прав осіб з інвалідністю спільно окреслили низку вимог для організації безбар'єрного освітнього середовища для глухих та напівглухих здобувачів

освіти, що передбачає: введення національної жестової мови в освітню програму для її вивчення як глухими, так і тими здобувачами освіти, котрі чують; залучення в освітній процес глухих педагогів; організація білінгвального жестово-словесного освітнього середовища; пріоритетне навчання і використання в освітньому процесі глухих письма та читання над аудіюванням та усним мовленням; обов'язкове зарахування більше ніж одного глухого здобувача освіти в один академічний клас чи групу; підвищення вимог до мовної підготовки педагогів, котрі працюють з глухими в інклюзивних умовах навчання шляхом опанування ними національними жестовими мовами.

Відтак соціальна парадигма трактує порушення слуху в контексті бар'єрів комунікації між глухими та оточенням, яке чує. Відсутність спільної мови як засобу комунікації спричиняє виникнення бар'єрів у освітньому процесі, що унеможливлює здобуття якісної освіти та реалізації одного з важливих завдань інклюзії – соціальна інтеграція глухих у середовище тих, хто чує. Втім, це амбітне гасло ставилося в сурдопедагогіці ще з часів Міланського конгресу і досі залишається невирішеним.

Одним із важливих напрямів у цьому плані для вирішення питання соціальної інтеграції є не володіння усним мовленням глухими, а оволодіння чуючими суб'єктами освітнього середовища жестовою мовою. Позаяк для глухих опанування і використання усного мовлення для безпосереднього спілкування зустрічається з наявністю фізичного бар'єру, а опанування і використання жестової мови особами, котрі чують, не має жодних перепон. Саме ця обставина зумовила пошук нової концептуальної парадигми освіти глухих та напівглухих здобувачів як особливої категорії через наявність бар'єрів у комунікації як основному механізмі, на якому ґрунтується функціонування освітнього середовища та процесу. Це було сформульовано в культурній парадигмі освіти глухих та напівглухих здобувачів освіти.

Культурна парадигма визначає порушення слуху як особливість, що пов'язана не з розладом певної функції, а є ознакою приналежності до лінгвокультурної меншини глухих. У цьому контексті й проєктується освітнє середовище глухих та напівглухих як освітнє середовище лінгвокультурної меншини. За цієї парадигми глухі ототожнюються не з особами з порушеннями розвитку, а з представниками меншин і корінних народів. Ключовим показником лінгвокультурної меншини глухих є повноцінне жестомовне середовище, коли все оточення володіє жестовою мовою на рівні достатньому для безпосередньої комунікації з жестомовними особами без будь-яких медіаторів (перекладачів чи транслітераторів).

Ситуація з реалізацією культурної парадигми в освіті глухих та напівглухих осіб ускладнюється тим, що більшість таких осіб (понад 90%) народжуються та виховуються в словесномовному сімейному середовищі (D.F. Moores та ін.). Тож на час початку здобуття освіти глухі діти можуть не володіти жестовою мовою і самі не бути готовими до використання цієї мови як засобу навчання.

Зважаючи на це, в межах культурної парадигми освіти акцентується важливість залучення до освітнього процесу глухих вчителів та чуючих вчителів, котрі походять з родин глухих батьків, які фактично є носіями жестової мови і представниками лінгвокультурної меншини глухих. На цьому наголошується і в пункті 4 статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Особлива роль відводиться саме дорослим глухим, котрі все своє життя живуть з порушенням слуху, для них це звичний і «нормальний» стан, вони можуть передати молодшому поколінню досвід як адаптуватися до життя і реалізувати себе, незважаючи на глухоту. Глухі вчителі є чудовим прикладом успішної рольової моделі для самоідентифікації глухої дитини.

Отже, культурна парадигма ставлення до порушення слуху як до культурної ознаки передбачає зміну мовних підходів

до освіти й організації освітнього середовища. Насамперед йдеться про створення доступного жестово-словесного освітнього середовища при будь-якій формі навчання – спеціальній, інклюзивній, індивідуальній.

Це передбачає зміни освітньої програми – до переліку навчальних предметів має бути включено предмети і теми «Історія і культура глухих», «Національна жестова мова» і т.ін., які вивчаються як глухими, так і тими, котрі чують. Змінюються вимоги навчальної програми зі словесної мови – володіння словесною мовою глухими та напівглухими оцінюється лише за двома видами мовленнєвої діяльності – читанням та письмом. Зміни вносяться в методику викладання, коли плануються групові завдання, то вони проєктуються у такий спосіб, щоб глухі здобувачі мають виконувати «експертну» функцію, зокрема з питань жестової мови для тих, хто чує. Зміни вносяться в організацію освітнього середовища, в якому відводяться спеціально визначені зони, де учасники спілкуються лише жестовою мовою, незалежно від статусу слуху. До педагогів за цією парадигмою висуваються підвищені вимоги до мовної та методичної підготовки, а саме – вони мають володіти національними жестовою та словесною мовами, щонайменше на рівні достатньому для безпосереднього спілкуватися з глухими та напівглухими здобувачами освіти.

Вимоги до соціальних досягнень глухих та напівглухих за цих умов характеризується подвійною соціальною інтеграцією – і в спільноті глухих, і в спільноті тих, хто чує. Вони мають оволодіти обома мовами як словесною, так і жестовою та бути здатними їх ефективно використовувати як засоби спілкування з оточуючими.

Отже, відмінності у концептуальних парадигмах освіти глухих ґрунтуються на абсолютно різних засадничих уявленнях щодо порушення слуху, що втілюється у розбіжностях в організації освітнього середовища глухих та напівглухих здобувачів освіти.

1.3. Генеза білінгвального (жестово-словесного) підходу в освіті глухих та напівглухих

Білінгвальний жестово-словесний підхід в освіті ґрунтується на забезпеченні комунікативних потреб та врахуванні збережених функціональних можливостей глухих та напівглухих здобувачів освіти. Основою цього підходу є використання національних словесної та жестової мов як засобів навчання, виховання та розвитку.

Розвиток і зміна методологій і технологій сформували основу ґенези білінгвального жестово-словесного підходу в освіті. За результатами теоретичного аналізу є підстави констатувати етапний характер генези ідей білінгвального підходу в освіті глухих та напівглухих і виокремити такі послідовні етапи генези:

І. Етап зародження ідеї спільного використання жестової і словесної мов як засобів навчання (кін. XVIII – кін. XIX ст.).

Передумовами виникнення білінгвального підходу стали творчі пошуки французьких сурдопедагогів кінця XVIII ст. як-от М. де л'Епе, Л. Кларк та ін., котрі відомі тим, що використовували поєднання жестової мови глухих та штучних методичних жестів як засіб навчання глухих. При цьому методичні жести не були аналогом т.зв. калькованого жестового мовлення, а використовувалися як допоміжний засіб для позначення особливостей, притаманних граматиці словесної мови. Низка сурдопедагогів (К.Ф.Дешам, О.Бебіан, І.Маєм, Ф.Шторк, М.Венус) удосконалили систему жестового методу навчання. Поступово французький метод почав поширюватися на систему спеціальних шкіл для глухих в Австрії, Іспанії, Італії, Нідерландах, Російській імперії, США, Швейцарії та інших. Втім, після Міланського конгресу 1880 року в більшості країн (окрім США) жестовий метод

був заборонений. Це спричинило зупинку розроблення ідеї білінгвального навчання глухих на багато десятків років.

ІІ. Етап стагнації, що характеризується занепадом ідеї жестово-словесної двомовності в освіті глухих та напівглухих (кін. XIX – 60-і рр. XX ст.).

За результатами Міланського конгресу з освіти глухих у 1880 році щодо вибору «усного методу» як основної філософії освіти глухих розроблення ідей білінгвального підходу було згорнуто.

З часу домінування усного методу в сурдопедагогіці практикуються лише положення монолінгвального (словесного) підходу до освіти, що виражається в монопольному використанні словесної мови та передусім її усного мовлення як засіб навчання, виховання і розвитку глухих та напівглухих здобувачів освіти.

За монолінгвального підходу освітній процес має наскрізну «корекційну» спрямованість, і, як наслідок, увага педагогів, замість академічних досягнень, зосереджується на роботі з порушеною функцією, що виявляється в акцентуванні процесу навчання на відпрацюванні коректної звуковимови, розвитку слухового сприймання та усного мовлення (Н.Адамюк, О.Дробот, А.Замша, О.Федоренко).

Слід підкреслити, що яскравою ознакою монолінгвального підходу є постійне акцентування уваги на порушенній функції слухового аналізатора та мовлення. Отже, чим уповільненішим буде процес формування звуковимови, розвитку слухового сприймання та усного мовлення, тим більше затримуватиметься процес опанування змістом освіти глухими та напівглухими особами. Обсяг «втрачених» знань з часом все більше зростатиме, що унеможливлюватиме виконання вимог освітніх стандартів і здобуття освіти на наступному освітньому рівні. Досить часто внаслідок низького рівня академічних досягнень глухих вважають нездатними до навчання через

затримку розвитку. Відтак наступними неправомірними кроками є зниження вимог до рівня освіченості глухих та напівглухих осіб, розроблення «спеціальних» навчальних програм, що передбачають менший обсяг знань з навчальних предметів порівняно з типовими програмами для однолітків із типовим розвитком. Тож академічні досягнення згаданих здобувачів освіти перебувають у безпосередній залежності від успішності «корекційної» роботи з формування звуковимови, розвитку слухового сприймання та усного мовлення, позаяк саме на сформованість цих здатностей опирається процес навчання.

Також безумовним недоліком монолінгвального підходу є його дискримінаційний характер щодо різних груп глухих та напівглухих осіб, оскільки вони перебувають у нерівноправних умовах для здобуття освіти (C.Plaza Pust та ін.). Наприклад, напівглухі особи перебувають у значно кращих умовах для навчання порівняно з тими, хто має глибоку втрату слуху, адже перші мають ширші можливості для розвитку слухового сприймання та продуктивного усного мовлення (K.Emmorey, J.A.F.Petrich, T. H.Gollan та ін.), а відтак і для здобуття освіти на основі монолінгвального підходу до навчання.

Столітнє домінування монолінгвального підходу зумовлено переконанням низки фахівців стосовно того, що глуха або напівглуха особа є неповносправною, тому має змінюватися для того, аби успішно адаптуватися в умовах суспільства. Умовою для цього є опанування із засобами комунікації, що властиві особам, котрі чують, і які спираються на розвинені здатності до продуктивного усного мовлення та його слухового сприймання. Формування цих здатностей є головною метою всіх педагогічних впливів на дитину і є фундаментальною проблемою для закладів освіти та сімейного виховання цієї категорії осіб за усним методом навчання.

ІІІ. Етап відродження ідеї бімодальної білінгвальності в освіті глухих та напівглухих (60 – 80-і рр. ХХ ст.).

На основі аналітичного дослідження літературних джерел виокремлено основні *передумови відродження ідеї білінгвального навчання* глухих та напівглухих здобувачів освіти, серед них такі:

– стабільно низький рівень освітньої підготовленості глухих випускників. Наприклад, S. P.Quigley, C.M.King та інші засвідчують, що у вісімнадцятирічних глухих та напівглухих рівень володіння словесною мовою ідентичний рівню восьмирічних дітей, котрі чують, за всіма видами мовлення. І це враховуючи те, що розвиток і опанування словесною мовою був основним завданням сурдопедагогічної практики. Усвідомлення цього зумовило пошук освітянами ефективніших підходів і технологій навчання глухих та напівглухих;

– виокремлення глухих у окрему спільноту як на національному, так і на міжнародному рівні, що спричинено об'єднавчими процесами на місцевому рівні для відстоювання і лобіювання власних мовних і культурних прав, зокрема й в освіті, об'єднання національних організацій стало підґрунтям для заснування в 1951 році Всесвітньої федерації глухих;

– посилення гуманістичних тенденцій у суспільстві, що пов'язане з переосмисленням ставлення до «людей з особливостями», зростання поваги до відмінностей;

– наукове доведення функціональних можливостей використання жестової мови як засобу навчання, комунікації, інтелектуального розвитку і функціонування.

Наріжним каменем відновлення ідеї білінгвального навчання є визнання статусу жестової мови як засобу навчання глухих і напівглухих. Крім того, йдеться не лише про правовий статус, а про ставлення освітян до жестової мови як повноцінного засобу комунікації. Важливими здобутками в цьому питанні є результати наукових досліджень різних галузей науки.

За результатами *лінгвістичних досліджень* (W.Stokoe, W.Sandler, S.Supalla, C.Padden, C.Valli, C.Lucas, S.Liddell, B.Bahan, C.Bailey, K.Dolby, H.Wittmann, Н.Адамюк, Л.Димскіс, О.Дробот, Г.Зайцева, А.Замша, Р.Краєвський, В.Флері та ін.) було доведено, що жестова мова виступає повноцінною знаковою системою комунікації, яка має власну лексико-граматичну структуру, що еволюційним шляхом сформувалася в спільноті глухих у процесі міжособистісного спілкування її носіїв. Зважаючи на це жестова мова є природним засобом комунікації для глухих і напівглухих, адже має достатній інструментарій для вираження усіх комунікативних потреб особистості.

За результатами *нейрофізіологічних досліджень* встановлено, що на рівні мозкової локалізації жестове й усне мовлення мають один і той же центр, що забезпечує функціонування цих видів мовлення – за них відповідає ліва півкуля (U.Bellugi, E.Klima, A.J.Newman, D.Bavelier, D.Corina, P.Jezzard, H.J.Neville, R.Campbell, M.MacSweeney, D.Waters та ін.). До результатів цих досліджень була поширена думка, що за жестове мовлення як за візуальну систему відповідає права півкуля, що забезпечує оперування образами. І саме на цій підставі обґрунтовувалася неповноцінність жестової мови як знакової системи, необхідної для розвитку абстрактно-логічного мислення. Відтак нейрофізіологічні дослідження доводять, що жестова мова може виступати достатнім знаковим підґрунтям не лише як засіб комунікації, а й забезпечувати символічну функцію, що є достатньою для розвитку інтелекту глухої людини.

Результати *психолого-педагогічних досліджень* C.Courtin, T.Crowe, J.Geeslin, D.Moores, M.Vernon та ін. засвідчили, що діти із жестомовних родин демонструють рівень інтелектуального та особистісного розвитку відповідно до

вікових закономірностей. Крім того, дослідження довели, що такі діти демонструють порівняно вищий рівень володіння писемним мовленням та читанням, ніж діти зі словесномовних родин. Відновлення інтересу до розроблення ідей білінгвального (жестово-словесного) підходу припадає на 60-ті рр. XX ст. і відбувається одночасно в кількох країнах (B. Hansen, K. Hakuta та ін.).

Однією з перших спроб технологічно поєднати дві мови втілилася у ***технологію симультанної комунікації*** (СимКом). Саме в технології СимКом сурдопедагоги переважно американських шкіл з усним методом навчання починають активно використовувати жести, а не лише дактилювання. Однак, як і раніше, основним акцентом освіти залишався розвиток усного мовлення та слухозорового сприймання усного мовлення через формування здатності «зчитування» з губ. Педагоги здебільшого використовували жести під час усного мовлення у формі калькованого жестового мовлення. За таких умов усі висловлювання будуються за граматичними правилами словесної мови. Тож у цій технології відсутній повноцінний білінгвальний підхід із застосуванням жестової мови як засобу навчання нарівні зі словесною мовою.

Жестова підтримка усного мовлення спричинила негативні наслідки – формування жестово-словесного суржику, що виявлявся у труднощах опанування глухими та напівглухими здобувачами освіти граматики словесної мови через перенесення в словесне мовлення граматики жестової мови, якою такі здобувачі опановували значно легше та швидше. Отже, глухі та напівглухі здобувачі освіти не могли засвоїти словесну мову на достатньому рівні для її використання як засобу навчання. Це позначилося на рівні їхньої академічній успішності.

Водночас технологія СимКом мала й позитивні наслідки: педагоги поступово усвідомлюють значиму роль жестової

мови і починають відрізняти її від жестової підтримки усного мовлення.

Технологія тотальної комунікації (ТК) передбачає створення безперешкодного комунікативного освітнього середовища, в якому застосовуються всі засоби комунікації: усне, писемне, дактильне, кальковане і природне жестове мовлення тощо (K.Hakuta, B.Hansen та ін.).

Однак поняттям «тотальна комунікація» досить часто позначаються різні освітні технології. Деякі вчені вважають, що тотальна комунікація є тотожною технології симультанної комунікації, інші сприймають їх як кардинально відмінні. Причиною цього є особливості становлення самої технології ТК.

Поняття «тотальна комунікація» введене Р.Холкомбом у 1967 р. для позначення навчального підходу запровадженого в початковій школі імені Джеймса Медісона штату Каліфорнія, супервізором якої він був. Звідтоді за ним закріпився статус «батька» тотальної комунікації. Однак технологія в шкільну практику почала впроваджуватися з поч. 60-х рр. XX ст. Вчителька цієї школи, котра побачила низьку ефективність традиційних методів навчання своєї глухої дитини й почала використовувати «мульти-підхід» («тотальний підхід»), який передбачав використання усного, жестового, писемного, дактильного мовлення, зчитування з губ у своєму класі.

Водночас у школі для глухих штату Меріленд інший фахівець – D.Denton – також розробляв подібну технологію, називаючи її «мультисенсорним підходом». Працюючи в школі тренером з баскетболу та футболу, він помітив, що глухі учні, не вивчаючи жестової мови як навчального предмета, опановували і спілкувалися нею в позакласній активності, чудово розуміючи один одного. Неспроможність D.Denton пояснити своїм вихованцям за допомогою усного мовлення та наочності елементарні ази спортивних ігор стимулювала його до вивчення жестової мови, якою він почав користуватися для спілкування з учнями. Це дало можливість значно підвищити спортивні

досягнення школи. Згодом у 1967 р. він стає директором цієї школи й починає цілеспрямовано впроваджувати освітню технологію, що ґрунтується на використанні всіх доступних дитині засобів комунікації. При школі відкриваються курси для батьків з вивчення жестової мови та методики використання тотальної комунікації в родині. Зусилля фахівців було спрямоване на створення безбар'єрного освітнього середовища не лише в школі. Цей досвід висвітлений у захищеній D.Denton докторській дисертації в 1971 р. у Коледжі МакДеніела (м. Вестмінстер, штат Меріленд).

Разом з тим фахівцями з низки країн (Норвегії, Данії, Великобританії та ін.) також розроблялися основи технології ТК.

Втім, програми ТК, які створювалися та впроваджувалися різними творчими групами, маючи єдине філософське підґрунтя та поступово уніфікуючи назву, водночас технологічно відрізнялися.

Основна відмінність між технологіями ТК різних країн полягає у відмінностях у поглядах вчених щодо одночасності чи послідовності використання засобів комунікації. Здебільшого йдеться про жестове й усне мовлення, і як наслідок, відмінне ставлення щодо місця саме жестової мови в освітньому процесі.

Деякі вчені розуміють ТК як одночасне використання, зокрема, усного і жестового мовлення й навіть використовують як тотожне поняттю «тотальна комунікація» термін «симультанна комунікація», яка є самостійною освітньою технологією. Фактично технологія ТК сформувалась як спроба розв'язати ті проблеми, які виникли внаслідок реалізації СимКом. Однак використовувати усне і жестове мовлення з дотриманням правил кожної з двох мов (жестової та словесної) одночасно неможливо.

Так, D.Denton зауважував, що використовувати одночасно дві мови для забезпечення якісної комунікації, що є власне основоположним для ТК, неможливо. Вчений зазначав, що засоби комунікації та мови мають використовуватися послідовно і відокремлено. Із форм жестового мовлення він вважав

найбільш ефективним засобом комунікації саме природне, а не кальковане, яке доцільніше використовувати на більш пізніх етапах навчання, після засвоєння здобувачами освіти з порушеннями слуху основних закономірностей словесної мови. Вибір форми комунікації обумовлюється виключно можливостями здобувача освіти, його рівнем підготовленості та вміння сприймати певну форму мовлення. В одній ситуації може бути використане жестове мовлення як найбільш вдалий засіб комунікації, в іншій – усне, ще в іншій – писемне.

За таких умов побудова висловлювань ґрунтуватиметься на закономірностях лише однієї з двох мов, бо в іншому випадку відбуватиметься «змішування» їх граматичних правил. Більшість педагогів за цих умов використовують або кальковане жестове мовлення, що будується за принципами побудови усного мовлення й лише має жестову підтримку, або усні висловлювання, що супроводжуються окремими жестами. За цих умов глухим необхідно мати достатньо високий рівень володіння словесною мовою, щоб зрозуміти такого роду висловлювання. Однак через порушене функціонування слухового сприймання усного мовлення вони не можуть самостійно виокремити закономірності, які притаманні кожній із мов, і як наслідок, формується словесно-жестовий суржик. Отже, глухі не можуть правильно і вільно використовувати різні мовленнєві форми двох мов для комунікації.

Загалом ТК зорієнтована на опанування дитиною всіма мовленнєвими формами обох мов – жестової і словесної, які використовуються як рівноправні засоби навчання.

Водночас доцільно зауважити, що здобувачі з порушеннями слуху не є гомогенною групою. Зокрема, традиційне виокремлення двох підгруп – глухих та напівглухих, є важливим у контексті визначення особливостей реалізації технології тотальної комунікації.

ТК детермінується потребами і можливостями здобувача освіти. Зауважимо, у глухих та напівглухих комунікативні потреби та можливості різні. Звідси й технологія ТК для цих двох

груп має значимі відмінності. Йдеться про використання усного мовлення як засобу комунікації та навчання. Для глухих усне мовлення не використовується, що водночас не знімає питання про розвиток цієї форми мовлення за можливостей дитини нею опанувати, однак це відбувається на окремих заняттях і рівень розвитку усного мовлення не обумовлює якість опанування знаннями з інших предметів. Для напівглухих усне мовлення вивчається і може використовуватися як засіб навчання.

Головним критерієм добору засобу комунікації є його ефективність, швидкість, зрозумілість для глухого та напівглухого здобувача освіти. Варто зауважити, що, на відміну від СимКом, у технології ТК як провідна форма жестового мовлення використовується саме природне мовлення, що характеризуються побудовою висловлювань за правилами власне жестової мови.

Розроблення технологій ТК сприяла:

– переосмисленню ролі безбар'єрного спілкування для академічного, психічного та соціального розвитку особистості глухого та напівглухого здобувача;

– актуалізації ролі сімейного виховання на противагу інтернатним закладам освіти, а відтак переосмислення ролі мовної компетентності батьків для адаптації та соціалізації дитини.

Ця технологія була поширеною до кін. 80-х рр. ХХ ст. у системі спеціальної освіти глухих і напівглухих у США, Данії, Великобританії, Франції та інших країнах (S.Lowenbraun, K.Appelman, J.Callahan, P. Mayer, H.Schlesinger, D.Denton та ін.).

IV. Технологічний етап, що відзначається розробленням і впровадженням практичних технологій для імплементації білінгвальної філософії в освіту глухих та напівглухих (кін. 80-х рр. ХХ ст. – по теперішній час).

Перші спроби експериментальної розробки білінгвальних технологій навчання належить сурдопедагогам Данії та Швеції, що відбувалися наприкінці 80-х рр. ХХ ст.

Перший експеримент щодо розроблення технологій білінгвального навчання, започаткований датськими сурдопедагогами, тривав впродовж 1982 – 1989 років і здійснювався Центром тотальної комунікації в м. Копенгаген (B.Hansen, W.Lewis та ін.). Технологія білінгвального навчання, що запропонована датськими сурдопедагогами, ґрунтується на триетапній моделі формування білінгвальної комунікативної компетентності глухих і відповідно змінах засобів навчання:

І початковий етап полягав у вивченні національної жестової мови.

ІІ етап передбачав опанування словесною мовою на базі розвинутого жестового мовлення як засобу навчання.

ІІІ етап характеризувався використанням двох мов – національної жестової і словесної мови як засобу навчання глухих та напівглухих здобувачів освіти.

Датську технологію білінвгального навчання глухих та напівглухих запозичили шведські сурдопедагоги і ввели критерій актуальних можливостей дитини як такий, що визначає послідовність вивчення мовних форм. Оскільки зважаючи на мову сім'ї та ступінь порушення слуху на початковому та другому етапах може змінюватися послідовність оволодіння мовами або змінюватися вимоги до різновидів мовлення, які опановуються.

Глухі оволодівають спочатку жестовою мовою, потім – поступово писемною формою словесної мови, а напівглухі опановують різними мовленнєвими формами як жестової, так і словесної мов (T.Skutnabb-Kangas, S.Davies, S.Mahshie та ін.). При цьому обов'язковою умовою є диференційоване, а не одночасне використання жестової і словесної мов.

На відміну від практики скандинавських країн у Великобританії початок вивчення обох мов – жестової та словесної як глухими, так і напівглухими дітьми відбувається одночасно (S.Gregory, J.Braden, R.Conrad, A.Young, L.Sheldon та ін.).

Специфічною особливістю технології білінгвального навчання у країнах Північної Америки є те, що вони мають чітку зорієнтованість на культурний розвиток – технологія БіБі навчання («білінгвально-бікультурне навчання» (H. Bornstein, R. Hoffmeister, E. Stuckless, A. Stewart, C. Williams, W. Drasgow та ін.) й спрямована на діалог культур та вивчення мови як соціокультурного феномена з культурою спілкування, що характерна для спільноти глухих та спільноти людей, котрі чують.

Спільноти глухих критикували технологію ТК за відсутність уваги і врахування культурної основи освіти глухих. Зважаючи на цю критику, практики поступово почали розробляти і використовувати технологію, що отримала назву ***білінгвальне-бікультурне навчання*** (БіБі).

Специфіка цієї технології полягає в тому, що весь обсяг безпосередньої комунікації між суб'єктами освітнього процесу, який за звичайних умов відбувається за допомогою усного мовлення, в цьому контексті здійснюється засобами природного жестового мовлення. Ця технологія переважно застосовується для навчання глухих. Для цієї технології характерна культурна спрямованість освітнього процесу, що проявляється у формуванні ідентичності глухих здобувачів освіти як представників культури глухих.

Наскільки це є актуальним і важливим у частині права, свідчать деякі документи. Зокрема, стаття 30 Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» згадує про культуру глухих: «Особи з інвалідністю мають право нарівні з іншими на визнання і підтримку їх особливої культурної та мовної самобутності, включаючи жестові мови та культуру глухих». Про те ж йдеться у Резолюції Європарламенту «Про жестові мови», в якій зазначено, що у кожної європейської жестової мови є власна культурна ідентичність.

Важливими **ознаками культури глухих є**:

1) використання природної жестової мови;

2) позитивне сприйняття глухоти;

3) існування об'єднань глухих;

4) ендогамні шлюби;

5) культурна самоідентифікація представників спільноти глухих;

6) правила і норми поведінки;

7) фольклор і мистецтво глухих.

1) *Жестова мова (далі – ЖМ) – ядро культури глухих*. У світі функціонують понад 300 жестових мов. Природні жестові мови формуються у процесі еволюції так, як і словесні мови. Жестові мови змінюються, мають власний ареал вживання, що не є тотожним межам певних країн чи територій розселення певних націй. Зокрема, хоча в США та Великобританії використовується англійська словесна мови як офіційні, то ці дві країни мають абсолютно різні жестові мови – в США це американська жестова мова, у Великобританії – британська жестова мова. Наприклад, у Канаді найпоширенішими жестовими мовами є дві – американська жестова мова та квебекська жестова мова. Цікаво, що між українською та американською жестовими мовами є багато спільного, оскільки обидві мають давнє спільне коріння – старофранцузьку жестову мову, тоді як американська і британська жестові мови суттєво відрізняються саме через відмінності своєї ґенези.

Природні жестові мови мають потужні засоби для вираження всіх значень (назв об'єктів, дій, ознак, співвідношення між об'єктами тощо), сформовані лексику, граматику й унікальні правила синтаксису.

Ознакою приналежності до культури глухих є наявність у людини жестового імені. Мати жестове ім'я означає бути повноправним членом спільноти глухих. Виникнення жестового імені обумовлене чинниками, які можна розділити на певні групи, а саме: імена, що вказують на зріст перекладача ЖМ й особливості статури; імена, що вказують на особливості окремих частин тіла й деталі зовнішнього вигляду; імена, що вказують

на професію та властиві лише особі певні маніпуляції; імена, які відображають зміст прізвища перекладача ЖМ; імена, які утворені від ініціалів; імена, які перейшли у спадок від батька чи матері, котрі є членами цієї спільноти.

2) *Позитивне ставлення до глухоти.* Для глухої людини, котра відчуває свою приналежність до культури глухих, глухота не порушення, це її особливість та унікальність. Представники культури глухих вважають, що глухота – це особливий стан, який не потребує лікування. Єдине, чого потребує глуха особа, – це вільний доступ до інформаційного поля, все інше: навчання, виховання, розвиток, досвід, творчість, робота – можна отримати через жестову мову.

3) Наступною ознакою культури глухих є їхні об'єднання. Існування об'єднань глухих ґрунтується на прагненні спільноти відокремити себе від представників іншої культури (чуючих) і є засобом збереження власної самобутності, відстоювання і захисту прав глухих. Такі об'єднання свого часу формувалися як відповідь на тиск з боку чуючих, які не визнавали і забороняли жестову мову, ображали її та глухих. Наразі вони формуються на основі відчуття комфорту перебування у колективі людей, схожих на себе, з тими ж ознаками – спілкування жестовою мовою. Прикладами об'єднань є Всесвітня федерація Глухих (далі – ВФГ), Європейський Союз Глухих, національні товариства глухих на кшталт Українського товариства глухих (УТОГ), Спортивної федерації глухих України (СФГУ) тощо. Принагідно є потреба нагадати, що саме за ініціативи і фінансування спільнот глухих у минулому відкривалися спеціальні школи, підприємства для глухих, започатковувалися наукові дослідження тощо. Це все було зумовлено прагненням відстояти спільнотою глухих своє право на самовизначення і визнання спільнотою чуючих.

4) Ендогамні шлюби. Всередині спільноти глухих спостерігається високий відсоток шлюбів між представниками цієї спільноти понад 80%. Пояснюється цей факт тим, що на

думку представників світу глухих повне взаєморозуміння можливе лише між представниками однієї спільноти, для котрих зрозумілими є певні правила спілкування, співжиття, одна філософія погляду на певні речі тощо. Зважаючи на те, що до спільноти глухих, як це не дивно, належать і чуючі люди, котрі виросли або тривалий час є частиною спільноти глухих. Відтак спостерігаються і пари, створені глухою особою і культурно «глухою» особою, котра насправді за медичними показниками має збережений слух.

5) Культурна самоідентифікація. У минулому згаданий тиск спільноти чуючих зумовив тенденцію глухих замислитись над тим: хто я?, над визначенням себе як представника спільноти глухих, тобто усвідомити себе як подібного до іншої глухої особи, відчути спільність з глухими і побачити свої відмінності від чуючих, – все це зумовило створення філософського поняття: «Я – Глухий». Під час знайомства з представниками спільноти глухих необхідно чітко зазначити, з ким людина себе ідентифікує, як-от: «Я глухий» або «Я напівглухий», або «Я чуючий, але знаю жестову мову». Це чи не одне з найперших запитань, які запитують глухі діти, коли знайомляться з новою людиною. Причому це усталена традиція для спільноти глухих світу. Наприклад, на одному з великих заходів, який організовано УТОГ, виступив тодішній президент ВФГ. Він звернувся до великої аудиторії зі «словами», які викликали подив і деяке збентеження у чуючих гостей та радісне схвалення і теплий прийом у глухих учасників заходу: «Щиро вітаю вас! Я – Глухий. Моє жестове ім'я – (показ жестового імені). Звати мене – Маркку Йоккінен».

6) Правила і норми поведінки. Ці правила, які підкреслюють культуру глухих, варто знати кожному освітянину, бо вони можуть сприяти розв'язанню можливих конфліктних ситуацій або ж попередять їх.

Перше правило – потреба світла: глухі уникають затемнення, оскільки воно зменшує чіткість і повноту сприймання візуальної

інформації, яка йде засобом ЖМ; навіть у кафе глухі обирають яскраво освітлений столик і протестують проти затемнення люстри над ним; увечері на вулиці глухі віддають перевагу місцю під ліхтарем, а не деінде. Отже, погане освітлення аудиторії, чи слабо освітлена дошка, чи тінь, яка може падати на вчителя, – все це джерела виникнення дратівливості з боку глухих.

Друге правило – місце зустрічі змінити не можна – зрозуміле на поданому прикладі: призначивши глухим студентам зустріч біля входу до закладу вищої освіти, перекладач жестової мови може побачити натовп чуючих студентів, який пробирається крізь групку глухих студентів до входу в освітній заклад. Групу глухих осіб посеред коридору, посеред тротуару, на узвишші тощо можна прирівняти до маяка, який подає сигнал іншим глухим про своє місце знаходження: шукаючи своїх, глуха особа не зможе проминути їх, ідучи коридором, тротуаром, повз узвишшя.

Третє правило – правило підтримки монологу та діалогу: необхідно дивитися в очі глухому, а доказом свідомого сприймання інформації є легке кивання головою.

Четверте правило – також актуальними є правила втручання в розмову: це – подання певного жесту втручання; застигла рука в польоті, що символізує чергу на своє висловлення; легке поплескування по передпліччю чи руці, але не кисті руки; перехопити погляд; подача візуального сигналу (вмикання/вимикання світла); подача вібраційного сигналу (постукування по підлозі чи столі).

П'яте правило – правила переривання розмови. Обов'язково треба попередити співрозмовника про тимчасову зупинку в розмові, вибачитися за неї, потім після перерви розмови, знову вибачитися за відволікання і продовжити її.

Шосте правило – деталізація повідомлень нової інформації, причини запізнення чи дочасну потребу залишити аудиторію тощо. Наводимо приклад з досвіду роботи глухої викладачки, професорки приватного дослідницького університету Талси

(Tulsa, Oklahoma, USA) Glenna Cooper щодо зазначеної ознаки: чуючий студент на порозі дверей аудиторії коротко вибачається за запізнення і непомітно пробирається до свого місця; натомість глухий студент, вибачаючись безпосередньо в аудиторії, в деталях розповідає про причину запізнення і завершуючи розповідь повторним вибаченням, продовжує оцінювати подію на шляху до свого місця.

Сьоме правило – це 5 стадій прощання глухих, які професорка Glenna Cooper, знавець культурної самобутності глухих, радить приймати спокійно. Суть цієї ознаки в тому, що Глухі прощаються довго і в кілька етапів. Причиною таких ознак культурної самобутності глухих ми можемо назвати актуальну потребу у спілкуванні й отриманні повної інформації, яку вони можуть отримати саме від членів своєї спільноти.

7) Фольклор і мистецтво глухих. Існує особлива ознака культурної самобутності глухих, виражена засобами фольклору і мистецтва, яка візуально є специфічною. До мистецтва глухих можна віднести жестові пісні; театральні вистави, що пов'язані з життям глухих; виставки глухих художників, в картинах яких відбивається життя глухих (шедеврами є картини, де природу зображують різні комбінації пальців рук) тощо. Порівняно з мистецтвом глухих, їхній фольклор вважається ознакою сучасності. До нього відносяться такі види, як гуморески, анекдоти про різні сторони життя глухих; жестові розповіді про різні події з життя Глухих.

Завершуючи розкриття ознак культурної самобутності глухих варто підкреслити, що їхня культура об'єднує тих осіб, хто: використовує жестову мову як один із провідних засобів спілкування; дотримується правил поведінки, що прийняті в спільноті глухих; ототожнює себе з культурою глухих; розуміє мистецтво, історію, сповідує цінності, розділяє світогляд глухих.

На опанування і вивчення цих культурних норм та особливостей спільноти глухих зосереджується технологія білінгвально-бікультурного навчання.

Впровадження білінгвального підходу в навчання глухих і напівглухих підтримано ЮНЕСКО на нараді з альтернативних підходів у 1985 році, Всесвітньою федерацією глухих, національними товариствами глухих, сурдопедагогічною спільнотою на XVIII Міжнародній конференції з питань освіти глухих у 1995 році (м. Тель-Авів, Ізраїль) (W.Lewis, G.Malkowski, K.B.Gienter та ін.).

Нині двомовні школи для глухих і напівглухих успішно функціонують у Данії, Фінляндії, Іспанії, Швеції, Швейцарії, Нідерландах, Великобританії, Німеччині, Норвегії, США, Канаді, Росії та інших країнах.

Загалом аналіз літературних джерел з білінгвальних технологій в освіті глухих та напівглухих у різних країнах дає підстави диференціювати на дві групи:

I група білінгвальних технологій – об'єднує *білінгвальні освітні технології*, що передбачають створення *спеціально організованого бімодально-білінгвального освітнього середовища*, в якому наскрізно вживаються дві мови як засоби не лише навчання, а й виховання та розвитку, таке бачення притаманне для освітніх систем Нової Зеландії та Швеції, а також дошкільних і шкільних закладів та Галодетського університету в США (M.Audeoud, C.Becker, V.Krausneker, D.Tarcsiová, R.Swanwick та ін.);

II група білінгвальних технологій – об'єднує *білінгвальні навчальні технології,* які реалізують основні положення білінгвального (жестово-словесного) підходу лише в контексті організації *білінгвального навчального процесу,* тобто не йдеться про повноцінне двомовне освітнє середовище, що характерно для закладів освіти в Австрії, Великобританії, Німеччині, Італії тощо (M.Marschark, G.Tang, H.Knoors та ін.).

Розроблення білінгвальних технологій у різних країнах відбувалося з урахуванням специфіки їх систем освіти, освітньої політики та мовних реалій. З огляду на це недоцільно трансферувати зарубіжні розробки у вітчизняний освітній контекст, адже специфіка організації української системи освіти

(зокрема доступність і специфіка послуг раннього втручання, вимоги державних стандартів, особливості підготовки педагогів і т.ін.), мовні особливості українського суспільства помітно відрізняється від інших країн.

Узагальнюючи окреслене, підсумуємо основні спільні риси означених технологій. Білінгвальний (жестово-словесний) підхід до освіти глухих та напівглухих ґрунтується на забезпеченні комунікативних потреб кожного окремого здобувача освіти та проєктування його освітнього маршруту з урахуванням комунікативних можливостей. Основою білінгвального підходу є створення доступного безбар'єрного комунікативного освітнього середовища, в якому національні жестова та словесна мови є рівноправними засобами навчання. Жестово-словесне освітнє середовище є більш екологічним для глухих та напівглухих здобувачів освіти, адже такі умови є сприятливішими для розвитку, ніж освітнє середовище, що не пристосовується до комунікативних потреб глухих та напівглухих, у якому не усунуто комунікативні бар'єри.

Впровадження білінгвального підходу у вітчизняну систему освіти глухих та напівглухих передбачає не лише розроблення власних білінгвальних технологій, а й зміну фахових вимог до всіх спеціалістів, котрі працюють з цією категорією здобувачів освіти, а відповідно і системи їхньої підготовки, особливо мовної та методичної. Разом з тим впровадження білінгвального підходу потребує змін у формах педагогічного супроводу родин, які виховують глухих та напівглухих дітей, зокрема зміна ставлення членів родин до української жестової мови, опанування ними українською жестовою мовою та здатністю створювати сприятливе і дружнє до глухої дитини двомовне середовище в родинному колі.

Реалізація білінгвального підходу в системі освіти має здійснюватися наскрізно на всіх рівнях її здобуття і забезпечувати постійність двомовного жестово-словесного освітнього середовища для глухих та напівглухих здобувачів освіти.

РОЗДІЛ 2 БІМОДАЛЬНИЙ БІЛІНГВІЗМ – СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ

2.1. Термінологічний аналіз поняття «бімодальний білінгвізм»

Білінгвізм належить до однієї з тих проблем, що мають міждисциплінарний характер (В.Аврорін, І.Бодуен де Куртене, Є.Верещагін, Ю.Дешерієв, М.Михайлов, М.Певзнер, Н.Протченко, Л.Щерба, Г.Шугард, G.Grünbaum, C.A.Ferguson, H.Schuchardt, E.Windisch, U.Weinreich та ін.).

Сучасний термін ***«білінгвізм»*** є запозиченим з французької мови і походить від слова «bilinguisme». В 40-х рр. XX ст. у лінгвістиці активно використовувався термін, запозичений з англійської мови – «білінгуалізм» (bilingualism), однак у сучасній педагогічній науці він не перетворився на усталений.

Етимологічно поняття «білінгвізм» є сполученням латинських слів «bis» – двічі та «lingua» – мова. Поряд із цим терміном у лінгвістичній літературі застосовується його грецькомовний аналог – «диглосія», що утворений від співвідношення «δι» від «δις» – двічі та «γλοσσα» (глосса) – мова, говірка. Варто зауважити, що в педагогічних джерелах поряд із терміном «білінгвізм» вживають поняття «дво-

мовність» (Є.Верещагін, М.Михайлов та інші). Втім, Ю.Дешерієв наголошує, що термін «білінгвізм» є більш поширеним у науці загалом, що слугує умовою для правильності розуміння дослідниками з різних країн змісту поняття. Протилежної позиції дотримується Ю.Жлуктенко, на думку вченого, термін «двомовність» може легко співвідноситися з іншими лінгвістичними поняттями прийнятими вітчизняними вченими. На нашу думку, ці поняття є тотожними за змістом і можуть бути використані як слова-синоніми.

Поштовхом для вивчення природи білінгвізму стала публікація в 1953 році роботи американського лінгвіста U. Weinreich «Languages In Contact». Білінгвізм вчений розглядав як практику поперемінного користування двома мовами. U. Weinreich розглядав білінгвізм як варіант полілінгвізму (багатомовності).

О.Ахманова визначає «білінгвізм» як однаково досконале володіння двома мовами.

В.Розенцвейг витлумачує «білінгвізм» як володіння двома мовами і їхнє поперемінне використання залежно від умов спілкування. У цьому визначенні підкреслюється необхідність чіткого розмежування застосування кожної мови окремо, без змішування, яке б могло призвести до формування суржику, а не білінгвізму як властивості особистості. В.Аврорін, Р.Будагов та інші підкреслюють, коли йдеться про білінгвізм, то рівень володіння обома мовами має знаходитися на порівняно однаковому рівні. Це дозволяє відмежувати власне білінгвізм від володіння іноземною мовою.

Теоретичний аналіз свідчить, що термін «білінгвізм» традиційно визначається через поняття «володіння» або «використання» як такі, що підкреслюють активний аспект білінгвізму (С. Ніколаєв).

Розглядаючи білінгвізм з позиції особистості, вчені досить часто застосовують поняття «носій мови» (рідномовець). Доцільно виокремити два підходи до тлумачення змісту цього поняття: біографічний та компетентнісний.

У біографічному підході поняття *«носій мови»* визначається як особа, котра опанувала певною знаковою системою саме в дитинстві (до трьох – п'яти років) в природних умовах комунікації з особами, для яких ця мова є основним засобом комунікації (E.Lenneberg та ін.). Відповідно особа, котра засвоїла мову після цього періоду, має визначатися не як носій мови, незалежно від рівня володіння та активного використання відповідної мови. Проте цей підхід не враховує ситуацій імміграції, коли людина опановує та активно використовує в повсякденному житті мову тієї країни, до якої іммігрувала.

При компетентнісному підході (Е.Азімова, А.Щукіна, J.Fishman, U.Weinreich та ін.) відмінність між носієм мови та не носієм полягає у рівні опанування мовою. U.Weinreich зазначав, що здатність декодувати мовні повідомлення є первинною, і практично не залежить від здатності самостійно кодувати їх. Зокрема, це виявляється у спроможності людини розуміти мови, які споріднені між собою за лексичним складом. Вчений розглядає, що характерною особливістю носія мови є здатність до кодування засобами відповідної мови повідомлень, тобто йдеться саме про власне *продуктивне мовлення*.

Важливим питанням у контексті білінгвізму є співвідношення між рівнями володіння кожної з двох мов. Деякі вчені (Ю.Дешерієв, І.Протченко та ін.) зауважують, що неможливо володіти обома мовами на однаковому рівні, позаяк це залежить від актуальної потреби у використанні кожної з мов (К.Закір'янов, F.Grosjean та ін.). Однак J.Fishman зазначає, що за таких умов не може йтися про білінгвізм. З огляду на це білінгвізм є вільним володінням двома мовами, що виявляється у спроможності особистості їх попеременно використовувати залежно від ситуації спілкування.

Наразі розгляд феномена білінгвізму у глухих нині є надзвичайно актуальним. Насамперед це зумовлено зміною ставлення до жестової мови від розуміння її як допоміжного

засобу навчання до усвідомлення її як повноцінного засобу знакової комунікації, відтак у мовах контактування жестової та словесної мови виникає феномен білінгвізму (D.Armstrong, R.Campbell, M.Jokinen, C.Enerstvedt, L.Kauppinen, H.Knoors, H.Lane, M.Marschark, D.Moores, R.Swanwick, S.Wilcox, та ін.).

У дослідженнях, присвячених проблемі білінгвізму у глухих, досить часто використовують як синоніми різні терміни, якто: жестовий білінгвізм; бімодальний білінгвізм; словесно-жестовий білінгвізм; жестово-словесний білінгвізм; білінгвізм глухих.

Поняття ***«жестовий білінгвізм»*** був поширений на початковому етапі розроблення проблеми двомовності глухих (Г.Зайцева, P.Adoyo, C.Carbin, J.Cripps, M.Danesi, N.Israelite, C.Ewoldt, R.Hoffmeister, G.Malkowski, H.Pizzacalla, R.Swanwick та ін.). Формулювання цього терміна зумовлене бажанням вчених підкреслити роль жестової мови в цій формі білінгвізму. Втім, на даному етапі розроблення проблеми білінгвізму у глухих варто звернутися до етимології терміна. Зміст терміна жестовий білінгвізм утворюється шляхом поєднання таких слів, як: «жестові», «дві» і «мови». Тож термін варто трактувати як володіння людиною двома жестовими мовами, що переважно спостерігається при імміграції глухих з однієї країни до іншої.

Зважаючи на це, більшість вчених, котрі досліджують проблему двомовності глухих, застосовують термін «***бімодальний білінгвізм»*** (H.Borinstein, K.Emmorey, H.Lane, S.Livingston, D.Mason, R.Thompson та ін.). Синонімом до цього терміна є «кросмодальний білінгвізм» (I.Ahlgren, K.Hyltenstam та ін.), хоча це поняття застосовується порівняно рідше. Бімодальність цього різновиду білінгвізму зумовлена специфічними характеристиками контактуючих мов: жестова мова має мануально-візуальну модальність, в той час як словесна – вокально-аудіальну.

Втім, у деяких роботах (М.Михайлов, Г.Чиршева та ін.) ми знаходимо трактування бімодального білінгвізму як здатності писати однією мовою та говорити іншою. Однак S.Fischer

наголошує, що писемне мовлення є лише іншою формою репрезентації певної словесної мови і не може розглядатися як інша мова поряд з усним мовленням взагалі. Позаяк словесні мови формуються в процесі еволюції засобів усної комунікації в середині відповідних мовних спільнот. Зважаючи на це, поняття «бімодальний білінгвізм» ми використовуємо саме в контексті оволодіння двома мовами різної модальності – жестовою та словесною.

Учені диференціюють два типи бімодального білінгвізму – ***«жестово-словесний білінгвізм»*** та ***«словесно-жестовий білінгвізм»*** (G.Berent, B.Hansen та ін.). Ці поняття вказують на послідовність опанування бімодальними білінгвами мовами та рівень володіння контактуючими мовами. Якщо йдеться про «жестово-словесний білінгвізм», то людина починала опановувати жестовою мовою, а потім на її підґрунті – словесною мовою. З огляду на це «словесно-жестовий білінгвізм» вказує на формування білінгвізму у зворотному порядку – спочатку словесною мовою і дещо пізніше жестовою, що переважно характерно для дітей із чуючих родин, котрі жестову мову переважно опановують лише після вступу до спеціальних закладів освіти.

S.Fischer, зважаючи на глухоту дитини, саме жестово-словесний тип білінгвізму для глухих вважає найбільш ефективним. Позаяк такі діти не мають жодних фізичних бар'єрів в опануванні мовою мануально-візуальної модальності, в той час як при засвоєнні дитиною словесної мови як мови вокально-аудіальної модальності зустрічається з низкою фізичних бар'єрів, що неможливо усунути.

Отже, вживання поняття «бімодальний білінгвізм» дає можливість чітко вказати на різновид двомовності, в якому поєднуються одна жестова та одна словесна мови, без вказівки на час їх опанування чи рівень володіння.

2.2. Структура бімодального білінгвізму глухих та напівглухих

З огляду на результати теоретичного аналізу ми розробили теоретичну модель бімодально-білінгвальних умінь глухих та напівглухих здобувачів освіти, яка б представляла їх як систему, відображала структуру та функції між їх основними елементами (див. рис. 1).

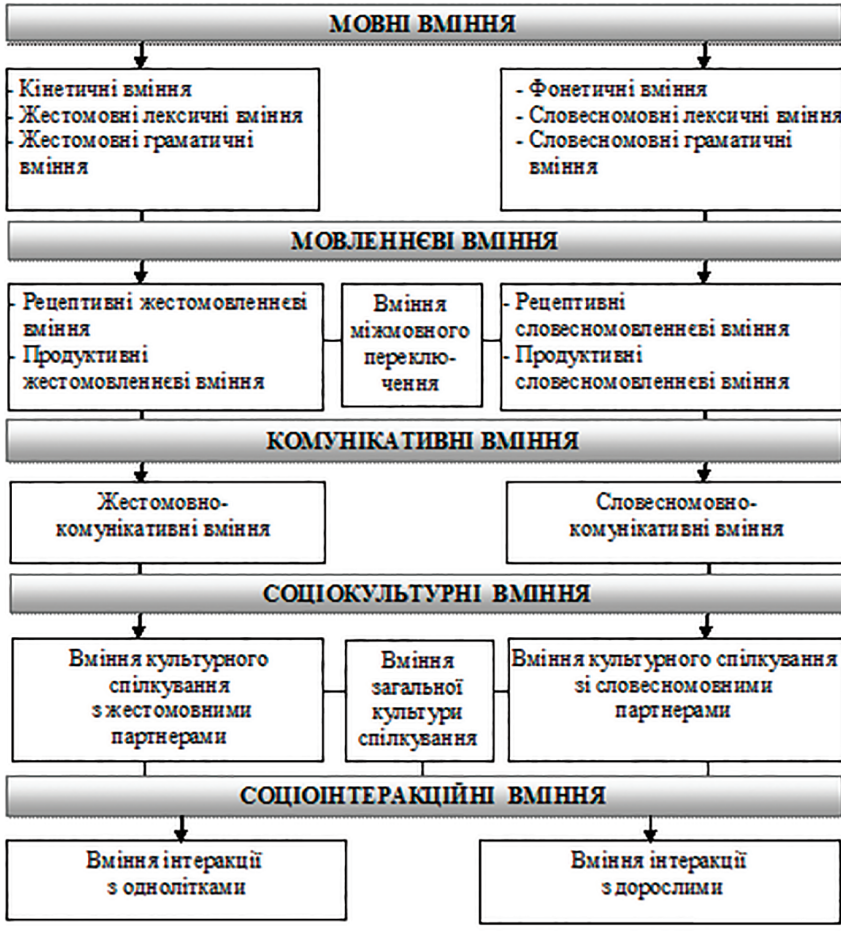


Рис. 1. Структурно-функціональна модель організації системи бімодально-білінгвальних умінь глухих та напівглухих здобувачів освіти

Бімодально-білінгвальних умінь глухих та напівглухих здобувачів освіти ми розглядаємо як ієрархічно-організовану систему умінь, сформованість та функціонування якої забезпечує якість комунікативної взаємодії глухих і напівглухих з однолітками та дорослими.

Ця система вмінь утворена жестомовною та словесномовною підсистемами, що функціонують переважно відокремлено, однак пов'язані між собою певними зв'язками. Ми вбачаємо, що ієрархічну організацію системи вмінь утворюють взаємопов'язані та послідовно впорядковані комплекси вмінь – мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних, соціоінтеракційних. Ці комплекси є вміннями другого порядку, які утворені шляхом інтеграції вмінь базового рівня (або вміннями першого порядку) у цілісно функціонуючі комплекси.

Зокрема, комплекс мовних умінь функціонує за рахунок сформованих кінетичних, жестомовно-лексичних, жестомовно-граматичних, фонетичних, словесномовно-лексичних, словесномовно-граматичних умінь.

Мовленнєвий комплекс умінь утворено шляхом інтеграції таких умінь, як: рецептивні жестомовленнєві; продуктивні жестомовленнєві; рецептивні словесномовленнєві; продуктивні словесномовленнєві; вміння переключення між мовами.

Комунікативний комплекс умінь утворено жестомовно-комунікативними та словесномовно-комунікативними вміннями.

Соціокультурний комплекс умінь є інтеграцією вмінь загальної культури спілкування, культурного спілкування із жестомовними та словесномовними партнерами.

Соціоінтеракційний комплекс умінь інтегрує в собі вміння взаємодії з однолітками та дорослими. Функціонування жестомовної та словесномовної підсистем забезпечують мовні, мовленнєві, комунікативні та соціокультурні вміння.

2.3. Типи бімодального білінгвізму

На тип бімодального білінгвізму впливає низка факторів: вік опанування певною мовою і різновидами її мовлення; частота використання в житті; одночасність чи послідовний характер оволодіння двома мовами тощо.

Крім того, на особливості формування бімодального білінгвізму впливає характер міжмовного контакту двох мов.

G.Berent та інші вчені зазначають, що між двома словесними мовами або між двома жестовими мовами міжмовні контакти відбуваються на основі загальних принципів міжмовного контактування. Натомість саме при бімодальному міжмовному контакті жестової та словесної мов виникають унікальні феномени, враховуючи те, що одна мова ґрунтується на одночасності (жестова мова), а інша – на послідовності (словесна мова) подачі елементів мовних одиниць, а також зважаючи на специфіку різних модальностей цих мов.

Міжмовний контакт жестової і словесної мов часто призводить до виникнення такого феномена як «піджин» – використання лексики однієї мови та граматики другої мови (J.C.Woodward та ін.). Це спостерігається і при інших різновидах білінгвізму як словесного, так і жестового.

Хоча C.Lucas, C.Valli та інші зазначають, що жестово-словесний суржик є третьою знаковою системою, що включає особливості обох мов і не є варіантом жодної з контактуючих мов. Дослідники наводили приклад калькованого жестового мовлення, яке ґрунтується на використанні жестів і граматиці словесної мови та лише частково на її морфології, особливо в ситуаціях, що відрізняють жестову мову від словесної (префікси, закінчення, сполучники), є проявом міжмовного контакту, що отримало назву – «жестово-словесний піджин».

M. Kuntze вивчав змішування кодів при жестово-словесному контактуванні, дійшов висновку, що явища, які характерні для контактів мов при словесномовному білінгвізму, притаманні й

при цьому різновиді двомовності, хоча й мають певні унікальні особливості.

U.Weinreich зауважує, що контакт мовних систем може відбуватися за трьома можливими тенденціями:

– мовний зсув, коли одна мовна система повністю витісняє іншу;

– мовне переключення, попеpемінне використання двох мовних систем, залежно від ситуації спілкування;

– мовне злиття, коли дві окремі мовні системи об'єднуються в одну.

Ці тенденції можуть мати прояв на різних рівнях мови: лексичному, граматичному, фонологічному/кінетичному, а також окремих їх компонентів.

U.Weinreich зазначає, що злиття відбувається у такий спосіб. Знаки мови джерела інтерференції чи її окремі елементи за принципом субстанціальної чи часткової формальної подібності ототожнюються зі знаками й елементами мови об'єкта інтерференції, після чого білінгв ототожнені в такий спосіб елементи підпорядковує нормам мови, що є джерелом інтерференції. Вчений зазначав, що явище інтерференції в білінгва може виникати як у напрямку першої мови щодо другої, так і в зворотному.

Схожої думки дотримується й C.Graciet, визначаючи, що напрямок впливу залежить від інтенсивності застосування мови, а не від порядку її вивчення. Дослідниця виокремлює низку явищ, що відбуваються при тривалому нерівномірному використанні двох мов:

- змішування на лексичному рівні, коли слова з однієї мови замінюють слова з іншої;

- порушення синтаксичних структур, шляхом запозичення їх з мови більш інтенсивного застосування (запозичення певних форм відмінків, родів, часів);

- втрата фонологічних умінь (чіткості вимови);

- дослівне перенесення висловлювань з однієї мови в іншу;

- обмеження й збіднення словникового запасу;

- перенесення соціокультурних принципів і традицій з однієї мови в іншу.

Варто зауважити, що при збалансованому білінгвізмі, коли обидві мови функціонують практично автономно одна від одної, рівень їх розвитку однаковий і міжмовні контакти виникають на рівні запозичення окремих мовних елементів. Збалансований білінгвізм можливий лише у випадку, коли людина чітко диференціює особливості кожної з мов, мовні одиниці та закономірності їх об'єднання і може вільно переключатися між системами комунікації.

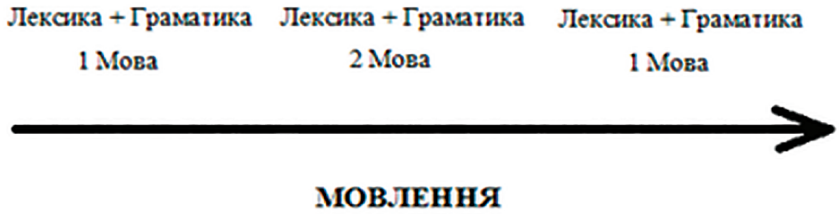
Основною умовою формування збалансованого білінгвізму є дотримання принципу мовної сепарації, яку ще називають мовною диференціацією (Genesee, Paradis, Crago та ін.).

Критерієм, що забезпечує мовну сепарацію, може бути прийнятий тематичний принцип (певні теми, які вивчаються лише однією з мов), соціальний фактор (з однією людиною чи спільнотою використовується одна мова, з іншими – друга), ситуаційні фактори (відводиться певний час і місце для спілкування лише однією з мов, для іншої – інший час і місце), комунікативні фактори (для певних комунікативних завдань використовується лише одна з мов, для інших – друга), в яких застовуються лише одна з двох мов.

Натомість при незбалансованому білінгвізму міжмовний контакт може належати до двох основних видів:

1) Кодове переключення (codeswitching), яке часто виникає в ситуаціях, коли білінгв спілкується з таким самим білінгвом (Genesee, Paradis, Cargo та ін.). Кодовим переключенням називається стиль мовлення, коли білінгв висловлюється однією мовою, вірно дотримуючись її граматичних стандартів і правил, та в окремих випадках використовує лексичні одиниці чи цілі фрази з іншої мови, дотримуючись правил тієї мови, з якої запозичує. Варто наголосити, що процес переключення не є просто запозиченням з однієї мови до іншої певних мовних

одиниць, а реальне переключення між мовними системами, якими володіє білінгв, як подано на цій схемі:



Найпоширеніше кодове переключення виявляється у формі запозичення окремих слів або фраз.

Очевидно, що процес міжмовного переключення часто стає механізмом запозичення певних мовних одиниць з однієї мови до іншої, особливо це стосується запозичення термінів чи назв нових явищ і об'єктів реальності, що вперше були виокремленні певною мовною спільнотою.

При цьому кодове переключення може бути як усвідомленим навмисним, так і несвідомим (Baker та ін.). Таке *довільне кодове переключення* проявляється в ситуаціях, коли білінгв вважає це доцільним, аби підкреслити щось, або у випадку, коли розуміє, що мета комунікації має бути досягнута саме у такий спосіб. *Несвідоме кодове переключення* може виникати в ситуаціях, коли білінгв не чітко розрізняє між собою дві мови і не диференціює комунікативні ситуації, або це відбувається при комунікації між двома однотипними білінгвами.

2) Кодове змішування (codesmixing), що характеризується змішуванням в одній мовній одиниці елементів з двох мов (звуків, літер, наголосів, знаків пунктуації). Фактично ситуація кодового змішування в побутовому аспекті називається «суржиком». При контакті між жестовою та словесною мовою виникають також різноманітні впливи на різних рівнях мовлення, коли при жестовому мовленні використовується

в жесті не узвичаєна конфігурація, а та, з якої починається слово, що позначає в словесній мові такий жест.

Крім зазначеного, науковці (Grosjean, Romaine, Meisel, Myers-Scotton, Tracy, Gawlitzek-Maiwald та ін.) пропонують розрізняти характер контактування двох мов на інтрамодальний контакт і інтермодальний контакт. Під поняттям «інтрамодальний контакт» мається на увазі ситуація контакту між двома словесними або двома жестовими мовами. І*нтермодальний мовний контакт* – ситуація контакту між жестовою та словесною мовами.

Інтермодальний мовний контакт C.Plaza-Pust розподіляє за такими рівнями:

а) жестове мовлення – усне мовлення, що проявляється в ситуаціях, коли при жестовому мовленні окремі елементи жестів включаються усні елементи (вимова звуків);

б) жестове мовлення – кальковане жестове мовлення, що має місце в ситуаціях, коли в природнє жестове мовлення включаються окремі елементи, що належать до граматичної структури чи морфології словесної мови.

в) жестове мовлення – писемне мовлення, що спостерігається в ситуаціях, коли чергуються елементи природного жестового мовлення й дактильного алфавіту, який ґрунтуються на графічному зображенні літер.

C.J.Enns зазначає, що серед *ключових відмінностей* жестово-словесної двомовності варто виокремити такі*:*

1) існування різних модальностей;

2) жестова мова зазвичай є мовою більш швидкого опановування й переважної комунікації, проте вона не має письмової форми, і тому діти, котрі приходять до школи, зазвичай не мають традиційного підґрунтя для розвитку писемного мовлення;

3) неспівставний мовний і комунікативний досвід глухих і чуючих.

Варто зазначити, що сутність міжмодальних контактів, що виникають між словесною та жестовою мовами, залежать від

багатьох факторів. C.Valli, C.Lucas та K.J.Mulrooney провели ґрунтовний аналіз особливостей міжмовних контактів жестової та словесної мов, що можуть мати місце як у свідомості глухої, так і людини, котра чує, що представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Види міжмовних контактів за C.Valli, C.Lucas та K.J.Mulrooney

Тип мовного контакту		
Жестова мова + Жестова мова	Жестова мова + Словесна мова	
	Провідний вплив словесної мови	Унікальні феномени
Лексичне запозичення Кодове переключення Інтерференція Кодове змішування	Кодове переключення Лексичне запозичення	Дактилювання Комбінація жест + дактиль Лексикалізоване проговорювання Кальковане жестове мовлення Говоріння типове для чуючих дітей глухих батьків

При цьому кодове переключення зазвичай виникає в ситуаціях, коли глуха людина спілкується з бімодальним білінгвом, котрий чує, в основному жестовою мовою, проте в деяких ситуаціях задля підкреслення чогось або з іншою метою, глуха людина може вимовити слово. Кодове переключення також виникає, коли спілкуються два бімодальні білінгви, котрі чують, в таких ситуаціях спілкування може відбуватися словесною мовою, а часом в ньому можуть виникати ситуації, коли комуніканти застосовують жестову мову.

Лексичне запозичення спостерігається, коли жестова й словесна мови можуть запозичувати одна з одної деякі особливості побудови лексичних одиниць.

Вплив словесної мови на жестову мову. Більшою мірою є очевидний, якщо порівнювати конструкції англійської словесної мови та американської жестової мови. Наприклад, такі слова, як boyfriend, homework, blackboard, за структурою є сполученням двох коренів слів, американською жестовою мовою вони складатимуться з двох жестових змістових частин (boy+friend, home+work, black+board), одночасно вони єдиний цілісний жест.

Вплив жестової мови на словесну мову. Найчастіше проявляється під час розмови бімодальних білінгвів, які чують і використовують певний синтез звуків, запозичений із жестової мови. Наприклад, співзвуччя «ап» (що вимовляється глухо) є частиною жесту, що означає «зрозумів», «можу зробити», і при усному мовленні чуючих, котрі володіють жестовою мовою, це співзвуччя означає те ж саме, але може виконуватися без застосування жесту.

Унікальний феномен, що виникає при контакті жестової та словесної мов, – **дактиль**, що в жестовій формі репрезентує графічне зображення літер, а дактилювання відбувається за правилами орфографічної системи словесної мови. В окремих випадках дактильні знаки є частиною жесту або є конфігурацією єдиного жесту, що передає певний зміст, наприклад, жест «ДЕ?», «БЛАКИТНИЙ», «ТАК», назви місяців року – де конструктивно жест складається з використанням дактильних знаків.

Наступним унікальним феноменом є лексикалізоване проговорювання (J.Davis), коли приговорювання, запозичене зі словесної мови, є частиною жесту жестової мови, типу жесту КУДИ?, коли голосний звук «у» супроводжує виконання жесту.

Ще одним унікальним феноменом є кальковане жестове мовлення, яке представляє в жестовій формі речення, що

ґрунтуються на граматиці словесної мови, але одночасно в таких висловлюваннях використовуються і компоненти, притаманні жестовій мові – граматикалізований простір навколо корпусу тіла, немануальна група знаків.

Говоріння типове для чуючих дітей глухих батьків (CODA). M.Bishop та S.Hicks зазначають, що специфічні прояви міжмовних контактів жестової та словесної мов відбувається в групі чуючих дітей глухих батьків, для яких жестова мова є першою мовою. Першочергово це проявляється в запозиченні в окремих випадках граматики жестової мови у словесномовних висловлюваннях, а також характері словотворення, що відповідає будові жестів, а не слів.

Варто зауважити, що тип та особливості міжмовних контактів залежатимуть від порядку опанування двома мовами та рівня їхнього володіння. Для людини, для котрої словесна мова є основною, буде притаманно переносити граматичні та морфологічні особливості зі словесної мови до жестового мовлення, для людини, для котрої жестова мова буде першою мовою, тенденція буде зворотна.

Відтак усе зазначене впливає на тип бімодального білінгвізму людини.

Необхідно зазначити, що ключовим механізмом розвитку усного мовлення є (за природних умов) зворотний зв'язок, що виявляється у можливості чути й тонко сприймати звуки власної вимови, співвідносити їх із еталонними (почутими від інших), що зберігаються в пам'яті, й коригувати їхню вимову за потреби. Натомість глуха людина цього природного зворотного зв'язку зі словесною мовою позбавлена, тому цей процес зворотного зв'язку формується в більш ускладненій формі – кінестетичних відчуттів, що виявляються у здатності відчувати артикуляційні рухи через відчуття вібрації та тактильні відчуття. Крім того, аби усне мовлення стало доступне глухому, йому не лише необхідно засвоїти розвинуті кінестетичні відчуття від окремих звуків, а й з'ясувати

послідовність і правильність їх у вимові певного слова. Аби це зробити, глухий має усвідомити тісний зв'язок між диханням, звуковими вібраціями, артикуляцією. Враховуючи те, що кожен звук триває навіть не секунду, а десяту її частку, витрати психічної енергії глухої людини на опанування усним мовлення стають надзвичайними. Те, що людині, котра чує, дається легко у грі в природному середовищі, глухій людині треба старанно і тривало працювати.

Варто зазначити, що глухі більшою мірою спираються на здогадки про усне мовлення іншої людини, адже не всі звуки й не у всіх співрозмовників можна сприймати візуально, зчитуючи з губ. За даними, наведеними Г.Зайцевою, лише до 5% глухих здатні сприймати з губ мовлення іншої людини. Крім того, варто враховувати, що під час усної розмови між кількома людьми глуха людина стає не в змозі бути безпосереднім учасником розмови. Адже співрозмовники можуть знаходитися не прямо перед нею, а з боку. Крім того, в глухої людини займе деякий час, аби визначити, хто говорить, а до цього певна кількість інформації вже прослизне повз увагу, що неодмінно впливатиме на розуміння суті розмови. Один із способів вирішення цієї проблеми запропонований Р.Корнетом, котрий розробив систему мануоральної артикуляції (див. Додаток 1), використання якої під час усного мовлення повністю переводить його в зорову модальність, тобто робить його доступним для сприймання і зчитування лише зором.

Водночас продукування власного усного мовлення вимагає від глухої людини повної концентрації значного обсягу психічної енергії, аби правильно вимовляти. Очевидно, що через такі втрати психічної енергії на одне висловлювання ускладнюють позиціонування словесної мови як основної для глухої людини.

Часто виникає ситуація, коли глуха дитина розвивається в словесномовному оточенні. За таких умов з дитиною рідко

говорять, аби поспілкуватися, отримати задоволення від взаємодії, а найчастіше звертаються до дитини лише у випадку практичної необхідності. Ніхто не дискутує, не розповідає історії чи казки, не створює щось разом у процесі комунікації. Дитина стає позбавленою інформації про оточуючий світ, її життя обмежується реалізацією низки біологічних потреб, натомість соціальні – залишаються поза увагою. Глухі в таких умовах не ідентифікуються як рівноправні партнери зі спілкування, адже не беруть участі безпосередньо в обміні інформацією, вони стають отримувачами вибіркової та обмеженої за обсягом інформації від словесномовного оточення.

Зважаючи на окреслене, G.Berent запропонував ***типологію бімодального білінгвізму***, що ґрунтується на трьох критеріях – відповідно до статусу слуху, часу початку опанування та рівня засвоєння кожною з контактуючих мов:

- за статусом слуху бімодальні білінгви розподіляються на: глухих (A) та чуючих (B) (оскільки чуючі діти глухих батьків також належать до білінгвів цього типу);

- за часом опанування жестовою мовою вчений розрізняє бімодальних білінгвів на тих, хто вивчав жестову мову: як першу мову від народження (C); як другу мову в ранньому віці (до 3-5 років) (D); як другу мову в пізньому віці (після завершення сенситивного періоду, тобто після п'яти років) (E);

- за часом та обсягом опанування словесною мовою вчений розрізняє бімодальних білінгвів на тих, хто опановував словесною мовою: як першою від народження і добре нею володіє (F); як першою мовою, однак володіє цією мовою лише на елементарному рівні (G); як другою мовою і добре нею володіє (H).

Тип бімодального білінгва G.Berent описує за допомогою поєднання трьох літер відповідно з кожного класу класифікації. Наприклад, ACF – глухі бімодальні білінгви, котрі обома мовами володіють на високому рівні й опанували ними в

ранньому віці. Вченим встановлено, що переважна більшість глухих з родин глухих батьків належить до типу ADG, в той час як такі діти з родин чуючих переважно належать до типу AEG. Чуючі бімодальні білінгви здебільшого належать до BCF типу, що характерний для чуючих дітей глухих батьків. Чуючі фахівці, котрі опанували жестовою мовою під час підготовки у вищому навчальному закладі, відносяться вченим до типу BEF. G. Berent зазначає, що для чуючих зазвичай категорія G не застосовуються.

G. Berent зауважував, що під володінням словесною мовою глухими він розуміє лише опанування вміннями писати й читати, а не сприймання та продукування усного мовлення.

Отже, на тип бімодального білінгвізму впливає характер міжмовного контакту жестової та словесної мови, рівень оволодіння і можливості до оволодіння кожним із різновидів мовлення цих мов, час початку опанування кожною з мов і послідовність їх засвоєння.

2.4. Особливості розвитку бімодального білінгвізму у глухих та напівглухих в умовах сімейного виховання

Проблема комунікативного розвитку в сурдопедагогіці є однією із основоположних. Однак специфіка формування бімодального білінгвізму у глухих та напівглухих здобувачів освіти різних вікових груп розкрита досить вибірково, переважно в контексті оволодіння однією з контактуючих мов – словесною (Р.Боскіс, А.Гольдберг, А.Зікєєв, С.Зиков, К.Коровін, О.Круглик, Є.Кузьмічова, К.Луцько, Ф.Рау, І.Соловйов, Л.Фомічова, Ж.Шиф, C.J.LaSasso, J.Leybaert, L.Watson та ін.).

Зокрема, під час цих досліджень вченими встановлено, що мовлення у глухих не формується без інтенсивного цілеспрямованого педагогічного втручання та спеціальної організації оточуючого середовища дитини. На початковому етапі глухі

діти можуть демонструвати лепет та промовляти окремі звуки, однак без спеціального навчання їхній мовленнєвий розвиток призупиняється. Загалом більшість означених дослідників вважають, що для глухих дошкільників характерно – збіднений словниковий запас, що складається переважно зі слів, які позначають конкретні об'єкти з безпосередніх умов життя дитини; будувати речення без дотримання граматичних правил, особливо тих, що позначають час, рід, відмінок слів, причинно-наслідкові зв'язки між членами речення; небажання використовувати усне мовлення поза ситуацією навчання в умовах спонтанного спілкування. С.Зиков підкреслював, що кількісна сторона активного словникового запасу глухих є одним із найбільш значимих критеріїв їхньої готовності до навчання на певному рівні здобуття освіти.

Труднощі, які відчуває глухий у висловлюванні та розумінні мовлення іншої людини, зумовлюють його небажання взаємодіяти з дорослими та однолітками, особливо з незнайомими, котрі користуються словесною мовою.

Труднощі взаємодії з дорослими, на думку В. Петшак, зумовлюють збідненість емоційних проявів у глухих та неточне розуміння ними емоцій іншої людини, що виявляються під час взаємодії і викликає непорозуміння, а часом і конфліктні ситуації. Нездатність оточуючих, котрі чують, успішно взаємодіяти з глухими зумовлює затримку розвитку їхньої емоційної сфери (Б.Корсунська, Н.Морозова та ін.). К. Речицька експериментально встановила залежність між рівнем сформованості здатності до емоційно-вольової саморегуляції та ступенем порушення слуху, розвитком усного мовлення і досвідом спеціального навчання. Водночас В.Петшак зазначає, що глухі діти глухих батьків демонструють рівень розвитку емоційної сфери, який аналогічний чуючим однолітками. Це свідчить про основоположну роль безбар'єрної комунікації для психосоціального розвитку глухої людини.

Водночас Б.Корсунською встановлено, що спілкування глухих дітей з оточуючими, котрі чують, здійснюється за

допомогою предметних дій, придуманих чи природних жестів, міміки та інших немовних засобів у поєднанні з голосовими реакціями. Відтак глуха дитина намагається компенсувати втрачений канал отримання інформації з оточуючого світу та знайти шляхи для усунення комунікативного бар'єру.

Н. Сошнікова зазначає, що спілкування глухих із чуючими зведено до мінімуму та має формальний характер. Вчена зауважує, що причинами цього не є небажання взаємодіяти, а невміння чуючого оточення налагодити ефективну взаємодію з глухим.

Порушений характер взаємодії глухої дитини з оточенням впливає на її інтелектуальний розвиток. За результатами досліджень (А.Венгер, А.Катаєва, Ж.Шиф, Т.Обухова, Н.Яшкова та ін.) встановлено, що інтелектуальний розвиток глухих характеризується затримкою в середньому на три роки порівняно з чуючими однолітками. Так, за результатами досліджень А.Катаєвої зафіксовано, що глухі діти трьох-п'яти років виявляють рівень сформованості сприймання, який аналогічний для чуючих дітей двох-трьох років. Разом з тим у глухих дітей спостерігаються труднощі у формуванні елементарних уявлень, що виявляється у їхній нечіткості та розпливчатості. Це А.Венгер пояснював тим, що такі діти не можуть правильно використовувати слова як спосіб позначення об'єктів, відчувають труднощі їх запам'ятовування та диференціації між собою у свідомості. Низка вчених зазначають, що глухі характеризуються відставанням у розвитку наочного мислення (А.Катаєва, Ж.Шиф, Т.Обухова, Н.Яшкова та ін.). Зокрема, у них відмічаються більш прості, порівняно із чуючими однолітками, способи виконання дії. Так, вони схильні попередньо не продумувати свої дії, для них характерно здійснювати багаторазові спроби без внесення необхідних корективів у виконання певної дії, що не призводить до бажаного результату.

О.Суслова зазначає, що є зв'язок між рівнем оволодіння

мовленням та розвитку мислення, особливо тих мисленнєвих операцій, що потребують високого рівня узагальнення та синтезування цілого. Глухі діти можуть виконувати завдання лише на просту предметну класифікацію – групування предметів за формою, кольором, величиною. Втім, пояснення суті таких завдань дитині потребує від дорослого кількаразової практичної демонстрації способу виконання класифікаційних дій. Крім того, в роботах Т.Розанової, Н.Рау, Т.Прилепської з'ясовано, що для глухих дітей притаманними є недостатня пізнавальна активність, невміння організувати власну діяльність, низький розвиток наочного мислення. Як наслідок, глухі діти не розуміють суті стосунків між людьми, не можуть визначити зміст соціальних ролей, що виконують учасники взаємодії, не розуміють причин вчинків, норм, правил, культури та специфіки поведінки дорослих та однолітків під час взаємодії у чуючому словесно мовному середовищі.

Про затримку інтелектуального розвитку свідчать і труднощі опанування дітьми зображувальною діяльністю (малювання, ліплення, конструювання тощо), що, зокрема, зафіксовано у дослідженнях А.Венгер. За результатами цих студіювань констатовано, що глухі діти суттєво відстають в опануванні зображувальною діяльністю порівняно з чуючими однолітками. Зокрема, для них характерним є затримка у становленні предметного малюнка, його збіднений зміст, стереотипія у техніці виконання малюнка чи його деталей. Здатність до тематичного малювання у глухих дітей починає формуватися у віці чотирьох-п'яти років, хоча у їхніх чуючих однолітків це спостерігається набагато раніше. При цьому вони схильні наслідувати зразок зображення, що запропоновано дорослим, без будь-яких помітних змін. Для глухих дітей притаманна затримка у розвитку сюжетного малювання, при цьому сюжети малюнків довго залишаються надміру спрощеними. Зокрема, Н.Сошнікова це пов'язує з незначним обсягом сформованих уявлень про навколишній світ, людей і самих себе.

Крім того, Н.Сошнікова зазначає, що специфічні труднощі глухих дітей у взаємодії з чуючими однолітками та дорослими зумовлені складною структурою порушення розвитку, що негативно позначається на засвоєнні ними соціокультурного досвіду та здатності до його використання в актуальних умовах життя. Вчена підкреслювала, що ключовими аспектами соціального розвитку в дитячому віці є сформованість ігрової діяльності, вміння взаємодіяти з однолітками; вміння взаємодіяти з дорослими; сформованість уявлень про себе та навколишнє середовище; рівень пізнавальної активності, що виявляється у допитливості, готовності долати труднощі тощо.

Особливу роль у комунікативному розвитку дитини дошкільного віку посідає ігрова діяльність. Г.Вигодською проведено дослідження стосовно вивчення питання про особливості формування ігрової діяльності у глухих дошкільників, яке продемонструвало, що такі діти, як і чуючі, люблять гратися й відтворюють у грі те, що спостерігають у своєму житті. Однак для глухих дітей характерний обмежений соціальний досвід, оскільки вони мають обмежене коло контактів як з дорослими, так і з іншими дітьми, дорослі не розповідають їм історій, не читають казок – це виявляється у змісті їхньої ігрової діяльності. Їхні ігри впродовж усього дошкільного періоду мають предметно-процесуальний характер безпосередньо пов'язаний із реальними подіями їхнього життя, їхні ігри не переходять на рівень сюжетно-рольових ігор, як це характерно для чуючих дошкільників. Замість розгортання сюжету гри глухі діти відтворюють окремі ситуації із власного досвіду, які не мають жодного зв'язку із сюжетом гри. Такі діти схильні деталізовано копіювати поведінку дорослого, котрий пропонує гру, в той час як чуючі діти схильні діяти не за наслідуванням, а за принципом розвитку сюжету. Вчена пояснює, що однією з особливостей ігор глухих дітей є труднощі ігрового заміщення, тобто можливості використання у грі предметів, які в побуті мають

інше призначення. Наприклад, олівець використовується у ролі термометра, листочок застосовується як гроші тощо. В самостійних іграх глухі діти рідко самі використовують предмети в невластивому для них значенні. При спільній грі вони схильні формально погоджуватися зі зміною значення предмета, однак вони не використовують його в новій функції. Здатність до ігрового заміщення є основою для розуміння дитиною значення слів і того, що їх можна відокремлювати від конкретних предметів, які ними позначаються. Введення предметів-замінників пов'язано з розвитком уявлення, мислення та мовлення. Труднощі, що виникають в опануванні глухими дітьми ігровою діяльністю, зумовлюють затримку їхнього розвитку загалом.

Втім, Г.Бертинь, М.Певзнер, Т.Розанова, Л.Тигранова та інші вказують на існування значних індивідуальних варіацій комунікативного розвитку глухих дітей, що зумовлене особливостями розвитку, опануванням провідною діяльністю та характером педагогічних впливів на дитину, зокрема їх вчасністю, системністю та раціональністю.

Поряд з окресленим підходом до трактування особливостей комунікативного розвитку глухих є й інший підхід (S.Bank, R.Forkel, H.Hammarström, M.Haspelmath, M.Marschark, B.Schick, P.Spencer та ін.) щодо визначення специфіки цього типу розвитку.

P.Tomaszewski представлено результати лонгітюдного дослідження щодо особливостей опанування глухими дітьми жестовою мовою. Вченим встановлено, що глухі діти із жестомовних родин володіють широким репертуаром соціальних ролей та стратегіями комунікативної поведінки. Жестова мова в цьому контексті є достатнім засобом опосередкування для налагодження ефективної взаємодії дитини з оточуючими. Вчений зазначає, що глухі діти в таких умовах розвитку опановують лексичним запасом жестової мови, її граматичними правилами, кінетичними особливостями

в послідовності та темпах, аналогічних для опанування дітьми, котрі чують словесну мову. Подібні результати отримали й дослідники з інших країн (U.Bellugi, J.Bonvillian, R.Folven, H.Feldman, S.Goldin-Meadow, E.Klima, S.Supalla та ін.), якими встановлено, що суттєвих відмінностей від нормативних показників комунікативного розвитку дітей із жестомовних родин не спостерігається. За таких умов діти опановують відповідними видами провідної діяльності, вони інтенсивно взаємодіють із жестомовними оточуючими, показники їхнього інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку відповідають віковим нормативам чуючих однолітків.

Отже, аналіз літературних джерел дає підстави виокремити два підходи до трактування особливостей комунікативного розвитку глухих.

Відповідно до першого підходу, коли глухі розвиваються в умовах словесномовного середовища, для них характерним є збіднений словниковий запас, що складається переважно зі слів, які позначають конкретні об'єкти з безпосередніх умов життя дитини; будувати речення без дотримання граматичних правил, особливо тих, що позначають час, рід, відмінок слів, причинно-наслідкові зв'язки між членами речення; небажання використовувати усне мовлення поза ситуацією навчання в умовах спонтанного спілкування; утрудненням в спілкуванні під час взаємодії з оточуючими; труднощі повноцінного засвоєння соціального досвіду; порушення опанування різними видами діяльності (предметної, ігрової тощо).

Відповідно до другого підходу, коли глухі зростають в жестомовному середовищі, зазначених особливостей не спостерігається, комунікативний розвиток глухих із жестомовних родин відповідає нормативним показникам, що характерні для їхніх однолітків, котрі чують.

Зважаючи на окреслене О.Дробот, було запропоновано на початкових етапах здобуття освіти класифікувати глухих та напівглухих дітей за мовним типом родини на жестомовний

тип родини (ЖМт); словесномовний тип родини (СМт); бімодально-білінгвальний тип родини (Бт). Саме мовний тип родини є основоположним для комунікативного розвитку глухих у ранньому віці та для вирішення мовного питання в дошкільній освіті.

О.Дробот для виявлення особливостей сформованості бімодального білінгвізму залежно від мовного типу родини було проведено дослідження глухих дітей дошкільного віку. Експериментальну вибірку становили 117 глухих дошкільників, із них – 28 дітей першого року навчання, 29 дітей другого року навчання, 30 дітей третього року навчання, 30 дітей четвертого року навчання. При цьому глухих дошкільників розподілено за мовним типом родини на три експериментальні групи: 31,62% глухих дошкільників належать до жестомовного типу родини; 37,61% – до словесномовного типу родини; 30,77% – до бімодально-білінгвального типу родини.

У ході експериментального дослідження з'ясовано, що мовний тип родини позначається на сформованості всіх бімодально-білінгвальних умінь у глухих дошкільників – мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних і соціоінтеракційних умінь (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльні результати рівня сформованості бімодально-білінгвальних комунікативних умінь у глухих дошкільників залежно від мовного типу родини

Уміння першого порядку	Рівні	МЖт	СМт	Бт	ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
Мовні вміння							
Кінетичні вміння	низький	10,81	27,27	11,11	2,07**	0,14	1,91**
	середній	51,35	50,00	47,22	0,13	0,37	0,25
	високий	37,84	22,73	41,67	1,50	0,38	1,88
Жестомовні лексичні вміння	низький	13,51	31,82	11,11	1,99**	0,26	2,25**
	середній	45,95	52,27	58,33	0,36	1,10	0,79
	високий	40,54	15,91	30,56	0,00	0,88	0,92
Жестомовні граматичні вміння	низький	13,51	50,00	13,89	3,72*	0,10	3,59*
	середній	51,35	45,45	50,00	0,54	0,13	0,40
	високий	35,14	4,55	36,11	3,79*	0,06	3,83*
Фонетичні вміння	низький	40,54	45,45	33,33	0,46	0,63	1,12
	середній	54,05	47,73	55,56	0,65	0,09	0,74
	високий	5,41	6,82	11,11	0,21	0,95	0,78
Словесно-мовні лексичні вміння	низький	45,95	40,91	36,11	0,49	0,82	0,36
	середній	48,65	50,00	52,78	0,13	0,37	0,25
	високий	5,41	9,09	11,11	0,82	0,95	0,17
Словесно-мовні граматичні вмінн	низький	70,27	72,73	50,00	0,16	1,82**	2,06**
	середній	29,73	25,00	44,44	0,43	1,35	1,83**
	високий	0,00	2,27	5,56	1,48	2,04**	0,66

Продовження табл.2

Уміння першого порядку	Рівні	МЖт	СМт	Бт	ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
Мовленнєві вміння							
Рецептивні жестомовленнєві вміння	низький	24,32	70,45	22,22	4,42*	0,20	4,50*
	середній	54,05	25,00	52,78	2,75*	0,15	2,58*
	високий	21,65	4,55	25,00	2,37*	0,38	2,758
Продуктивні жестомовленнєві вміння	низький	16,22	77,27	11,11	5,96*	0,64	6,58*
	середній	54,05	20,45	63,89	3,23*	0,82	4,06*
	високий	29,73	2,27	25,00	3,65*	0,41	3,19
Рецептивні словесно-мовленнєві вміння	низький	83,78	70,45	50,00	1,43	3,17*	1,88**
	середній	16,22	27,27	38,89	1,27	2,22**	1,06
	високий	0,00	2,72	11,11	1,48	2,90*	1,55
Рецептивні словесно-мовленнєві вміння	низький	89,19	77,27	58,33	1,51	3,23*	1,87**
	середній	10,81	22,73	38,98	1,51	2,99*	1,62**
	високий	0,00	0,00	2,78	0,00	1,43	1,50
Вміння переключення між ЖМ і СМ	низький	52,16	56,82	38,89	0,59	2,05**	1,65**
	середній	37,48	43,18	47,22	0,58	0,85	0,31
	високий	0,00	0,00	13,89	0,00	3,26*	3,40*
Комунікативні вміння							
Жестомовно-комунікативні вміння	низький	10,81	75,00	16,67	6,48*	0,83	5,57*
	середній	43,24	25,00	38,89	1,75**	0,39	1,34
	високий	45,95	0,00	44,44	6,63*	0,09	6,49
Словесномовно-комунікативні вміння	низький	97,30	93,18	83,33	0,78	2,18**	1,51
	середній	2,70	6,82	16,67	1,44	0,08	1,51
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Продовження табл.2

Уміння першого порядку	Рівні	МЖт	СМт	Бт	ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
Соціокультурні вміння							
Вміння культурного спілкування ЖМ	низький	16,22	86,36	11,11	7,01*	0,64	7,62*
	середній	51,35	13,64	52,78	3,81*	0,11	3,90*
	високий	32,43	0,00	36,11	5,42*	0,34	5,74*
Вміння культурного спілкування СМ	низький	64,86	40,91	41,67	2,22**	1,98**	0,15
	середній	35,14	38,64	50,00	0,28	1,27	1,04
	високий	0,00	20,45	8,33	4,21*	2,49*	1,58
Вміння загальної культури спілкування	низький	40,54	40,91	33,33	0,03	0,63	0,63
	середній	48,65	40,91	47,22	0,76	0,11	0,64
	високий	10,81	18,18	19,44	1,12	1,13	0,07
Соціоінтеракційні вміння							
Вміння взаємодії з однолітками	ЕП	37,48	75,00	30,56	3,49*	0,61	4,10*
	СД	45,65	20,45	47,22	2,42*	0,15	2,65*
	НД	16,22	4,55	22,22	1,79**	0,65	2,46*

**p≤0,05; * p≤0,01; ЕП – емоційно-практична; СД – ситуативно-дійова; НД – надситуативно-дійова; НП – надситуативно-пізнавальна; НО – надситуативно-особистісна.

Вміння взаємодії з дорослими	СД	43,24	72,73	36,11	2,67	0,64	3,31*
	НП	54,05	25,00	50,00	2,75	0,38	2,33
	НО	2,70	2,27	13,89	0,21	2,05**	1,93**

Зокрема, між групами глухих дітей із жестомовних та словесномовних родин існують достовірні відмінності. Так, у глухих дітей зі словесномовних родин спостерігається порівняно нижчий рівень сформованості таких умінь, як мовні (кінетичні, p≤0,05; жестомовні лексичні, p≤0,05; жестомовні граматичні, p≤0,01); мовленнєві (рецептивні жестомовленнєві,

$p \leq 0,01$; продуктивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$); комунікативні (жестомовно-комунікативні, $p \leq 0,01$); соціокультурні (вміння культурного спілкування із жестомовними партнерами, $p \leq 0,01$; вміння культурного спілкування зі словесномовними партнерами, $p \leq 0,05$); соціоінтеракційні (переважання емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками, $p \leq 0,01$; домінування ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими, $p \leq 0,01$).

Водночас порівняння показників глухих дітей зі словесномовних та бімодально-білінгвальних родин свідчить про те, що дошкільники зі словесномовних родин демонструють значимо нижчий рівень сформованості й відповідно функціонування за низкою вмінь першого порядку. Зокрема, діти зі словесномовних родин демонструють нижчий рівень порівняно з дітьми з білінгвальних родин сформованості таких умінь, як мовні (кінетичні, $p \leq 0,05$; жестомовні лексичні, $p \leq 0,05$; жестомовні граматичні, $p \leq 0,01$; а також словесномовні граматичні, $p \leq 0,05$); мовленнєві (рецептивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$; продуктивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$; а також рецептивні словесномовленнєві $p \leq 0,05$; продуктивні словесномовленнєві $p \leq 0,05$; вміння переключення між мовами, $p \leq 0,05$); комунікативні (жестомовно-комунікативні, $p \leq 0,01$); соціокультурні (вміння культурного спілкування із жестомовними партнерами, $p \leq 0,01$); соціоінтеракційні (переважання емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками, $p \leq 0,01$; домінування ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими, $p \leq 0,01$).

Водночас глухі діти із жестомовних родин порівняно з дошкільниками з бімодально-білінгвальних родин демонструють нижчий рівень сформованості таких умінь, як мовні (словесномовні граматичні, $p \leq 0,05$); мовленнєві (рецептивні словесномовленнєві $p \leq 0,01$; продуктивні словесномовленнєві $p \leq 0,01$; вміння переключення між мовами, $p \leq 0,05$); комунікативні (словесномовно-комунікативні, $p \leq 0,05$); соціокультурні (вміння культурного спілкування зі

словесномовними партнерами, $p \leq 0,05$); соціоінтеракційні (надситуативно-особистісної форми взаємодії з дорослими, $p \leq 0,05$).

Варто відзначити, що у глухих дітей із жестомовних родин переважно сформованими є такі вміння, як мовні, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих кінетичних, жестомовних лексичних і граматичних, фонетичних,словесномовних лексичних умінь першого порядку; мовленнєві, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих умінь; комунікативних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих жестомовно-комунікативних умінь; соціокультурних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих умінь культурного спілкування із жестомовними партнерами та загальної культури спілкування; соціоінтеракційних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих ситуативно-дійової, а в деяких випадках і надситуативно-дійової форм взаємодії з однолітками та надситуативно-пізнавальної форми взаємодії з дорослими.

Втім, несформованими у них залишаються такі вміння першого порядку, як: словесномовні граматичні (низький рівень зафіксовано у 70,27% таких дітей); рецептивні словесномовленнєві (83,78%); продуктивні словесномовленнєві (89,19%); вміння переходу між мовами (62,16%); словесномовно-комунікативні (97,30%); вміння культурного спілкування зі словесномовними партнерами (64,86%).

Таким чином, функціонування системи вмінь спілкування у глухих дітей із жестомовних родин переважно забезпечується засобами жестової мови за рахунок сформованості й взаємоузгодженого функціонування жестомовної підсистеми вмінь (жестомовних, жестомовленнєвих та жестомовно-комунікативних умінь, умінь культурного спілкування з

жестомовними партнерами), що є достатнім для забезпечення ефективної взаємодії з жестомовними партнерами, яка в підсумку сприяє відповідному віку формуванню вмінь соціальної інтеракції. Саме тому ці діти схильні виявляти активність та ініціативу у взаємодії з оточуючими, для них є цікавими пізнавальні розповіді, що подаються жестовою мовою, вони включені в життя жестомовної родини як повноцінні учасники міжособистісної взаємодії. Разом з тим сформовані фонетичні та словесномовні лексичні вміння практично не включені в систему вмінь спілкування у цих дошкільників, ці вміння є ізольованими від інших умінь першого порядку, що складають основу мовного комплексу вмінь. Ці вміння актуалізуються не в ситуаціях взаємодії з оточуючими, а лише в штучно створених умовах – коли дорослі спеціально акцентують увагу дитини на потребі відтворювати окремі звуки, звукосполучення чи назвати об'єкти (реальні або намальовані) словом. Однак це не забезпечує формування словесномовної підсистеми вмінь спілкування у таких дітей. Означене свідчить, що глухі діти із жестомовних родин формуються як жестомовні монолінгви. Отже, ефективними учасниками соціальної взаємодії вони можуть були лише в умовах жестомовного середовища спілкування.

Водночас у дітей зі словесномовних родин переважно сформованими є такі вміння, як мовні, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих кінетичних, жестомовних лексичних, фонетичних, словесномовних лексичних; соціокультурних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованої загальної культури спілкування; соціоінтеракційних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками та ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими.

Утім, більшість умінь залишаються несформованими. Зокрема, частково несформованими є мовні вміння за показ-

никами жестомовних (50,00%) й словесномовних (72,73%) граматичних вмінь; соціокультурні вміння за показниками володіння культурою спілкування з жестомовними (86,36%) та словесномовними (40,91%) партнерами. Практично несформованими є мовленнєві вміння, а саме такі їх складові, як рецептивні жестомовленнєві (70,45%), продуктивні жестомовленнєві (77,27%), рецептивні словесномовленнєві (70,45%), продуктивні словесно мовленнєві (77,27%), вміння переключення між мовами (56,82%); комунікативні вміння – жестомовно-комунікативні (75,00%), словесномовно-комунікативні (93,18%).

Тож ці результати свідчать про те, що система вмінь спілкування у дітей зі словесномовних родин є несформованою. Позаяк більш-менш сформований мовний комплекс умінь не здатен забезпечити повноцінний процес спілкування й ефективність міжособистісної взаємодії з оточуючими. Ізольованість від оточуючих позначається на соціально-комунікативному та пізнавальному розвитку таких дітей, а також на включеності їх у життя родини.

Втім, для глухих дітей з бімодально-білінгвальних родин характерний достатній рівень сформованості основних комплексів умінь другого порядку: мовних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих кінетичних, жестомовних лексичних і граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних; мовленнєвих, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих рецептивних і продуктивних жестомовленнєвих, умінь переключення між мовами; комунікативних, функціонування якихзабезпечується за рахунок сформованих жестомовно-комунікативних;соціокультурних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих умінь загальної культури спілкування та культурного спілкування з жестомовними та словесномовними партнерами; соціоінтеракційних, функціонування яких забезпечується зарахунок сформованих ситуативно-дійової, а в

деякихвипадках і надитуативно-дійової форм взаємодії з однолітками та надситуативно-пізнавальної, а вдеяких випадках надситуативно-особистісної форм взаємодії з дорослими.

Водночас переважно несформованими у цих дітей є такі вміння першого порядку, як словесномовні граматичні (50,00%); продуктивні словесномовленнєві (58,33%); словесномовно-комунікативні (83,33%). Це свідчить про те, що функціонування вмінь спілкування таких дітей переважно забезпечується за рахунок роботи жестомовної підсистеми цих умінь. Втім, словесна мова може використовуватися цими дітьми як засіб отримання інформації і в окремих випадках як засіб взаємодії з оточуючими у формі окремих одно- і двослівних простих речень. Ці результати свідчать про те, що діти з білінгвальних родин переважно формуються як бімодальні білінгви із домінування жестової мови як основного засобу спілкування з оточуючими.

Тож констатовано, що мовний тип родини зумовлює специфіку сформованості й особливості функціонування системи вмінь спілкування у глухих дітей дошкільного віку. Зокрема, у дітей з жестомовних та білінгвальних родин система вмінь спілкування функціонує за рахунок сформованої жестомовної підсистеми, втім, останні можуть як засіб отримання і передачі інформації використовувати і словесну мову. Водночас діти зі словесномовних родин демонструють низький рівень сформованості системи вмінь спілкування загалом.

Окремої уваги заслуговує вивчення динаміки розвитку бімодально-білінгвальних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку.

Як свідчать дані табл. 3 кінетичні вміння є переважно сформованими вже до початку першого року навчання.

Таблиця 3

Динаміка розвитку кінетичних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**11,11**	**30,00**	**22,22**	1,05	0,64	0,39
	середній	**66,67**	**60,00**	**55,56**	0,35	0,53	0,19
	високий	**22,22**	**10,00**	**22,22**	0,73	0,00	0,73
2 рік навчання	низький	**11,11**	**27,27**	**11,11**	0,96	0,01	0,95
	середній	**55,56**	**45,45**	**55,56**	0,45	0,00	0,45
	високий	**33,33**	**27,27**	**33,33**	0,27	0,00	0,27
3 рік навчання	низький	**20,00**	**27,27**	**11,11**	0,42	0,54	0,95
	середній	**40,00**	**54,55**	**44,44**	0,67	0,20	0,45
	високий	**40,00**	**18,18**	**44,44**	1,08	0,20	1,25
4 рік навчання	низький	**0,00**	**25,00**	**0,00**	2,38*	0,00	2,38*
	середній	**44,44**	**41,67**	**33,33**	0,12	0,49	0,39
	високий	**55,56**	**33,33**	**66,67**	1,03	0,48	1,55
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,01	0,11	0,64	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,53	0,67	0,00			
	високий	0,53	1,06	0,53			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,55	0,00	0,00			
	середній	0,68	0,42	0,47			
	високий	0,30	0,50	0,49			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	2,02**	0,15	1,44			
	середній	0,20	0,62	0,49			
	високий	0,68	0,80	0,96			

У всіх групах досліджуваних спостерігається поступове зростання рівня сформованості цих умінь шляхом зростання показників від середнього до високого рівня сформованості.

Сформованість кінетичних умінь у дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин насамперед зумовлена інтенсивним використанням жестової мови як засобу спілкування між дитиною та дорослими. В процесі спілкування дорослі формують та коригують правильність кінетичної складової жесту, точність відтворення його конфігурації, руху, локалізації, орієнтації долоні. Водночас сформованість на достатньому рівні кінетичних умінь у дітей зі словесномовних родин можна пояснити інтенсивним використанням вправ на розвиток дрібної моторики руки, опанування ними дактилемами тощо.

Дані таблиці 4 свідчать, що для всіх груп характерна прогресивна динаміка розвитку жестомовних лексичних умінь.

Втім, розвиток жестомовних лексичних умінь у дітей зі словесномовних родин, порівняно з дітьми з родин жестомовних та бімодально-білінгвальних, відбувається більш уповільнено. Найбільший приріст спостерігається у дітей зі словесномовних родин між першим та другим роками навчання. Це пов'язано з тим, що діти, котрі не використовують словесну мову як засіб комунікації з дорослими, вступаючи до закладу дошкільної освіти, мають можливість спілкуватися з дітьми, котрі володіють жестовою мовою, і від них у процесі безпосередньої взаємодії швидко опановують базовим жестовим запасом позначень різних об'єктів, що їх оточують.

Дані, що представлені в таблиці 5, вказують на те, що для всіх груп дітей характерне поступове зростання показників сформованості жестомовних граматичних умінь.

Таблиця 4

Динаміка розвитку жестомовних лексичних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**22,22**	**50,00**	**11,11**	1,29	0,64	1,94*
	середній	**44,44**	**50,00**	**66,67**	0,24	0,96	0,74
	високий	**33,33**	**0,00**	**22,22**	2,68*	0,53	2,14**
2 рік навчання	низький	**11,11**	**36,36**	**22,22**	1,38	0,64	0,71
	середній	**44,44**	**45,45**	**55,56**	0,05	0,47	0,45
	високий	**44,44**	**18,18**	**22,22**	1,25	1,01	0,19
3 рік навчання	низький	**10,00**	**27,27**	**11,11**	1,06	0,08	0,95
	середній	**50,00**	**45,45**	**55,56**	0,21	0,24	0,45
	високий	**40,00**	**27,27**	**33,33**	0,60	0,30	0,27
4 рік навчання	низький	**11,11**	**16,67**	**0,00**	0,37	1,44	1,91*
	середній	**44,44**	**66,67**	**55,56**	1,03	0,47	0,52
	високий	**44,44**	**16,67**	**44,44**	1,40	0,00	1,40
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,64	0,62	0,64	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,21	0,48			
	високий	0,49	2,05**	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,08	0,45	0,64			
	середній	0,24	0,00	0,00			
	високий	0,20	0,50	0,53			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,08	0,64	1,44			
	середній	0,24	1,03	0,00			
	високий	0,20	0,64	0,49			

Таблиця 5

Динаміка розвитку жестомовних граматичних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**11,11**	**70,00**	**11,11**	2,84*	0,00	2,84*
	середній	**66,67**	**30,00**	**55,56**	1,64**	0,48	1,14
	високий	**22,22**	**0,00**	**33,33**	2,14**	0,53	2,68*
2 рік навчання	низький	**11,11**	**54,55**	**22,22**	2,18**	0,64	1,51
	середній	**55,56**	**45,45**	**44,44**	0,45	0,47	0,05
	високий	**33,33**	**0,00**	**33,33**	2,73*	0,00	2,73*
3 рік навчання	низький	**20,00**	**45,45**	**11,11**	1,27	0,54	1,78**
	середній	**40,00**	**45,45**	**55,56**	0,26	0,68	0,45
	високий	**40,00**	**9,09**	**33,33**	1,67**	0,30	1,31
4 рік навчання	низький	**11,11**	**33,33**	**11,11**	1,25	0,00	1,25
	середній	**44,44**	**58,33**	**44,44**	0,63	0,00	0,63
	високий	**44,44**	**8,33**	**44,44**	1,99**	0,00	1,99**
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,00	0,74	0,64	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,48	0,74	0,47			
	високий	0,53	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,54	0,42	0,64			
	середній	0,68	0,00	0,47			
	високий	0,30	1,50	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,54	0,60	0,00			
	середній	0,20	0,62	0,47			
	високий	0,20	0,13	0,49			

Однак діти зі словесномовних родин виявляють достовірно нижчий порівняно з дітьми із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин рівень сформованості цих умінь впродовж першого, другого та третього років навчання і лише на четвертому році навчання вони виявляють достатній рівень сформованості таких умінь. Втім, 33,33% і на четвертому році навчання демонструють низький рівень сформованості цих умінь. Зазначене свідчить, що глухі діти зі словесномовних родин поступово опановують жестову мову від своїх однолітків, втім, цей процес є значно повільнішим порівняно з тим, як ці вміння розвиваються у дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин. Водночас опанування мовою від однолітків позначається на обсязі, точності та якості засвоєння дітьми зі словесномовних родин граматики жестової мови.

Зазначене свідчить, що діти із словесномовних родин потребують цілеспрямованого педагогічного втручання, зосередженого на навчанні їх жестовій мові як знаковій системі.

Як свідчать результати, подані в табл.6, між групами дітей з різних родин відсутні достовірні відмінності за рівнем сформованості фонетичних умінь. Ці вміння у всіх груп дітей переважно формуються між першим та другим роками навчання. Водночас у групі дітей з жестомовних родин зафіксовано інтенсивнішу динаміку формування фонетичних умінь між третім та четвертим роками навчання ($p \leq 0,05$).

Таблиця 6

Динаміка розвитку фонетичних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**66,67**	**70,00**	**44,44**	0,15	0,96	1,14
	середній	**33,33**	**30,00**	**44,44**	0,15	0,49	0,65
	високий	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,44	1,48
2 рік навчання	низький	**44,44**	**45,45**	**33,33**	0,05	0,49	0,56
	середній	**55,56**	**45,45**	**55,56**	0,45	0,00	0,45
	високий	**0,00**	**9,09**	**11,11**	1,42	1,44	0,09
3 рік навчання	низький	**30,00**	**36,36**	**33,33**	0,32	0,15	0,15
	середній	**70,00**	**54,55**	**55,56**	0,74	0,65	0,05
	високий	**0,00**	**9,09**	**11,11**	1,47	1,48	0,09
4 рік навчання	низький	**22,22**	**33,33**	**22,22**	0,57	0,00	0,57
	середній	**55,56**	**58,33**	**66,67**	0,12	0,48	0,39
	високий	**22,22**	**8,33**	**11,11**	0,90	0,64	0,22
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,96	1,15	0,49	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,96	0,74	0,47			
	високий	0,00	1,47	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,65	0,43	0,00			
	середній	0,65	0,42	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,39	0,17	0,53			
	середній	0,65	0,18	0,48			
	високий	2,14**	0,13	0,00			

Продовження табл.6

Відповідно до таблиці 7 достовірних відмінностей за динамікою розвитку словесномовних лексичних умінь між групами дітей з різних родин немає. У всіх групах основний приріст цього показника спостерігається між другим та третім роками навчання. Це свідчить, що діти поступово опановують новими словами як позначеннями певних об'єктів, відбувається збільшення їхнього пасивного словника та перехід понять з пасивного до активного словника.

У таблиці 8 подано відомості щодо динаміки розвитку словесномовних граматичних умінь у глухих дошкільників. З цієї таблиці висновується, що для всіх груп дітей характерне домінування низького рівня сформованості цих умінь впродовж усього дошкільного періоду. Втім, показники, які демонструють діти з бімодально-білінгвальних родин, свідчать, що для них притаманний вищий порівняно з іншими групами рівень сформованості цих умінь.

Таблиця 7

Динаміка розвитку словесномовних лексичних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**66,67**	**50,00**	**44,44**	0,74	0,96	0,24
	середній	**33,33**	**50,50**	**55,56**	0,74	0,96	0,24
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**55,56**	**45,45**	**33,33**	0,45	0,96	0,56
	середній	**44,44**	**45,45**	**55,56**	0,05	0,47	0,45
	високий	**0,00**	**9,09**	**11,11**	1,42	1,44	0,09

Продовження табл.7

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
3 рік навчання	низький	**30,00**	**36,36**	**33,33**	0,65	0,15	0,73
	середній	**60,00**	**54,55**	**55,56**	0,25	0,19	0,05
	високий	**10,00**	**9,09**	**11,11**	0,01	0,08	0,09
4 рік навчання	низький	**33,33**	**33,33**	**33,33**	0,00	0,00	0,00
	середній	**55,65**	**50,00**	**44,44**	0,25	0,47	0,25
	високий	**11,11**	**16,67**	**22,22**	0,37	0,64	0,32
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,48	0,21	0,49	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,48	0,21	0,00			
	високий	0,00	1,47	1,44			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	1,14	0,48	0,00			
	середній	0,68	0,42	0,00			
	високий	1,40	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,15	0,95	0,00			
	середній	0,19	0,22	0,47			
	високий	0,08	0,48	0,64			

Таблиця 8

Динаміка розвикту словесномовних граматичних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**77,78**	**80,00**	**55,56**	0,12	1,11	1,26
	середній	**22,22**	**20,00**	**44,44**	0,12	1,01	1,16
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**66,67**	**72,73**	**55,56**	0,27	0,58	0,88
	середній	**33,33**	**27,27**	**44,44**	0,27	0,49	0,78
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	**70,00**	**81,82**	**44,44**	0,60	1,14	1,74**
	середній	**30,00**	**18,18**	**44,44**	0,60	0,65	1,25
	високий	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,48	1,51
4 рік навчання	низький	**66,67**	**58,33**	**44,44**	0,39	0,96	0,63
	середній	**33,33**	**33,33**	**44,44**	0,00	0,49	0,52
	високий	**0,00**	**8,33**	**11,11**	1,33	1,44	0,22
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,53	0,41	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,53	0,42	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,15	0,50	0,38			
	середній	0,15	0,50	0,00			
	високий	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,15	1,22	0,00			
	середній	0,15	0,80	0,00			
	високий	0,00	1,40	0,00			

Відомості, що представлені в таблиці 9, вказують на те, що у дітей з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин уміння сприймання і розуміння інформації, поданої жестовим мовленням, є здебільшого сформовані до вступу до спеціального закладу дошкільної освіти. Водночас у дітей зі словесномовних родин ці вміння формуються уповільнено і найбільший приріст за цим показником спостерігається між третім та четвертим роками навчання. Втім, такі діти навіть на четвертому році навчання демонструють досить низький рівень сформованості рецептивних жестомовленнєвих умінь (41,67%). Це свідчить про те, що використовувати жестове мовлення для пояснення цим дітям змісту освіти можливе за умови їхньої попередньої спеціальної мовної підготовки.

Достовірні відмінності між дітьми зі словесномовних родин порівняно з іншими групами існують і за показниками сформованості продуктивних жестомовленнєвих умінь (див. табл. 10). Зокрема, діти з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин демонструють середньо-високий рівень сформованості здатності висловлювати свої думки, потреби, бажання та емоції засобами жестового мовлення. Водночас у дітей зі словесномовних родин ця здатність залишається на низькому рівні впродовж усього дошкільного віку. Втім, у них спостерігається позитивна динаміка, хоча й дуже повільна.

Таблиця 9

Динаміка розвитку рецептивних жестомовленнєвих умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**33,33**	**90,00**	**33,33**	2,76*	0,00	2,76*
	середній	**44,44**	**10,00**	**55,56**	1,78**	0,47	2,27**
	високий	**22,22**	**0,00**	**11,11**	2,14**	0,64	1,48
2 рік навчання	низький	**22,22**	**81,82**	**22,22**	2,81*	0,00	2,81*
	середній	**66,67**	**18,18**	**55,56**	2,25**	0,48	1,74**
	високий	**11,11**	**0,00**	**22,22**	1,51	0,64	2,18**
3 рік навчання	низький	**30,00**	**72,73**	**22,22**	2,00**	0,39	2,34*
	середній	**50,00**	**27,27**	**44,44**	1,06	0,24	0,78
	високий	**20,00**	**0,00**	**33,33**	2,12**	0,66	2,73*
4 рік навчання	низький	**11,11**	**41,67**	**11,11**	1,65**	0,00	1,65**
	середній	**55,56**	**41,67**	**55,56**	0,63	0,00	0,63
	високий	**33,33**	**16,67**	**33,33**	0,88	0,00	0,88
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,53	0,58	0,53	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,96	0,58	0,00			
	високий	0,64	0,00	0,64			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,39	0,50	0,00			
	середній	0,74	0,50	0,47			
	високий	0,54	0,00	0,53			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	1,05	1,51	0,64			
	середній	0,24	0,71	0,47			
	високий	0,66	2,02**	0,00			

Таблиця 10

Динаміка розвитку продуктивних жестомовленнєвих умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**22,22**	**90,00**	**11,11**	3,31*	0,64	3,97*
	середній	**55,56**	**10,00**	**66,67**	2,17**	0,58	2,76*
	високий	**22,22**	**0,00**	**22,22**	2,14**	0,00	2,14**
2 рік навчання	низький	**33,33**	**81,82**	**11,11**	2,25**	1,17	3,48*
	середній	**44,44**	**18,18**	**55,56**	1,25	0,38	1,65*
	високий	**22,22**	**0,00**	**33,33**	2,18**	0,53	2,73*
3 рік навчання	низький	**10,00**	**72,73**	**22,22**	3,18*	0,73	2,34*
	середній	**50,00**	**27,27**	**55,56**	1,06	0,15	1,17
	високий	**40,00**	**0,00**	**22,22**	3,14*	0,85	2,18*
4 рік навчання	низький	**0,00**	**66,67**	**0,00**	4,34*	0,00	4,34*
	середній	**66,67**	**25,00**	**77,78**	1,96**	0,53	2,53*
	високий	**33,33**	**8,33**	**22,22**	1,47	0,53	0,90
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,53	0,58	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,38	0,58	0,58			
	високий	0,00	0,00	0,53			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	1,28	0,50	0,64			
	середній	0,24	0,50	0,00			
	високий	0,85	0,00	0,53			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	1,40	0,29	2,08**			
	середній	0,74	0,15	1,11			
	високий	0,30	1,40	0,00			

Значні відмінності між різними групами зафіксовано за рівнем сформованості здатності до сприймання і розуміння зверненого словесного мовлення, що відбувається за підтримки допоміжних засобів (дактилювання тощо) (див. табл. 11).

Таблиця 11

Динаміка розвитку рецептивних словесномовленнєвих умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**100,00**	**80,00**	**66,67**	2,02**	2,61*	0,66
	середній	**0,00**	**20,00**	**33,33**	2,02**	2,61	0,66
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**88,89**	**72,73**	**55,56**	0,95	1,65**	0,78
	середній	**11,11**	**27,27**	**44,44**	0,95	1,65**	0,78
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	**70,00**	**63.64**	**44,44**	0,32	1,14	0,85
	середній	**30,00**	**36,36**	**33,33**	0,32	0,15	0,15
	високий	**0,00**	**0,00**	**22,22**	0,00	2,14**	2,18**
4 рік навчання	низький	**77,78**	**66,67**	**33,33**	0,57	1,97**	1,55
	середній	**22,22**	**25,00**	**44,44**	0,15	1,01	0,94
	високий	**0,00**	**8,33**	**22,22**	1,33	2,08**	0,90
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	1,44	0,41	0,48	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	1,44	0,42	0,49			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	1,05	0,45	0,47			
	середній	1,05	0,45	0,49			
	високий	0,00	0,00	2,08**			

Продовження табл.11

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,39	0,17	0,49			
	середній	0,39	0,60	0,49			
	високий	0,00	1,40	0,00			

Так, для дітей із жестомовних та словесномовних родин упродовж усього дошкільного періоду притаманний низький рівень сформованості рецептивних словесномовленнєвих умінь. Натомість для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерна більш інтенсивна динаміка опанування цими вміннями, особливо в період між третім та четвертим роками навчання. Варто зауважити, що на початок вступу до закладу діти з жестомовних родин значимо відстають за цим показником порівняно з дітьми зі словесномовних родин ($p \leq 0,05$). Втім, впродовж наступних років достовірних відмінностей за цим показником не спостерігається. Це свідчить про ефективність педагогічних впливів на дітей із жестомовних родин, що забезпечують «вирівнювання» траєкторії формування у них цих умінь відповідно до дітей із словесномовних родин. Однак найбільш значимі відмінності за цим показником спостерігаються між дітьми з жестомовних родин та бімодально-білінгвальних впродовж усього дошкільного періоду. Це вказує на те, що педагогічні впливи, що здійснюються на дітей з жестомовних родин, не забезпечують динаміки формування у них цих умінь на рівні, що притаманний дошкільникам із бімодально-білінгвальних родин.

Водночас відомості, що представлено в таблиці 12, свідчать, що продуктивні словесномовленнєві вміння для дітей з жестомовних та словесномовних родин притаманний низький рівень сформованості цих умінь. При цьому діти з жестомовних родин демонструють достовірно нижчий рівень

сформованості продуктивних словесномовленнєвих умінь порівняно з дітьми зі словесномовних родин упродовж усього дошкільного періоду. Втім, для дітей цієї групи характерний помітний приріст зазначеного показника між другим та третім роками навчання, що є наслідком педагогічних впливів на дитину фахівців закладу.

Однак домінування низького рівня сформованості цих умінь упродовж усіх років навчання в дошкільному закладі свідчить, що глухі діти з родин жестомовних та словесномовних не опановують здатністю використовувати словесне мовлення як засіб вираження своїх потреб, емоцій, думок тощо.

Водночас для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерний низький рівень сформованості цих умінь упродовж перших трьох років навчання. Втім, зафіксовано, що для них характерна позитивна, хоча й уповільнена, динаміка формування продуктивних словесномовленнєвих умінь, що особливо помітно між третім та четвертим роками навчання.

З відомостей, поданих в таблиці 13, висновується, що діти з бімодально-білінгвальних родин достовірно переважають дітей інших груп за рівнем сформованості вмінь переходу з жестової мови на словесну і навпаки. Крім того, саме для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерна інтенсивна динаміка формування й удосконалення цих умінь особливо впродовж третього та четвертого років навчання.

Таблиця 12

Динаміка розвитку продуктивних словесномовленнєвих умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**100,00**	**90,00**	**77,78**	1,40	2,08**	0,74
	середній	**0,00**	**10,00**	**22,22**	1,40	2,08**	0,73
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**100,00**	**81,82**	**66,67**	1,99**	2,61*	0,74
	середній	**0,00**	**18,18**	**33,33**	1,99**	2,61*	0,74
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	**80,00**	**72,73**	**55,56**	0,41	1,16	0,78
	середній	**20,00**	**27,27**	**44,44**	0,36	1,16	0,83
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
4 рік навчання	низький	**77,78**	**66,67**	**33,33**	0,62	2,02**	1,55
	середній	**22,22**	**33,33**	**55,56**	0,57	1,49	1,03
	високий	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,44	1,54
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,00	0,58	0,53	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,58	0,53			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	2,02**	0,50	0,48			
	середній	2,02**	0,44	0,49			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,06	0,29	0,96			
	середній	0,12	0,35	0,47			
	високий	0,00	0,00	1,44			

Таблиця 13

Динаміка розвитку вмінь переключення між мовами у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**66,67**	**60,00**	**55,56**	0,30	0,48	0,19
	середній	**33,33**	**40,00**	**44,44**	0,30	0,49	0,20
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**66,67**	**54,55**	**44,44**	0,56	0,96	0,45
	середній	**33,33**	**45,45**	**55,56**	0,56	0,96	0,45
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	**60,00**	**54,55**	**33,33**	0,25	1,18	0,96
	середній	**40,00**	**45,45**	**44,44**	0,26	0,20	0,50
	високий	**0,00**	**0,00**	**22,22**	0,00	2,14**	2,18**
4 рік навчання	низький	**55,56**	**58,33**	**22,22**	0,23	1,49	1,82**
	середній	**44,44**	**41,67**	**44,44**	0,12	0,00	0,12
	високий	**0,00**	**0,00**	**33,33**	0,00	2,61*	2,79*
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,00	0,25	0,47	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,26	0,47			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,30	0,00	0,49			
	середній	0,30	0,00	0,47			
	високий	0,00	0,00	2,08**			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,19	0,29	0,53			
	середній	0,20	0,18	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,53			

Водночас між дітьми з жестомовних та словесномовних родин достовірних відмінностей за цим показником не спостерігається. Крім того, в означених груп дітей не зафіксовано динаміки цього показника в межах дошкільного віку. Це може бути зумовлене низьким рівнем опанування словесною мовою дітьми із жестомовних родин; жестовою і словесною мовами дітьми зі словесномовних родин.

Отже, формування вмінь переключення між мовами потребує спеціальних педагогічних впливів на глухих дошкільників у процесі навчання, що має забезпечити опанування ними на належному рівні жестовою й словесною мовами, а також вміннями переходу між ними залежно від ситуації спілкування.

Відповідно до даних таблиці 14 у дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин жестомовно-комунікативні вміння сформовані на середньому рівні вже до початку навчання в спеціальному закладі. Разом із тим для таких дітей притаманне поступове зростання цього показника до середньо-високого рівня.

Таблиця 14

Динаміка формування жестомовно-комунікативних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**22,22**	**90,00**	**22,22**	3,31*	0,00	3,31*
	середній	**44,44**	**10,00**	**33,33**	1,78*	0,49	1,28
	високий	**33,33**	**0,00**	**44,44**	2,68*	0,49	3,18
2 рік навчання	низький	**11,11**	**81,82**	**11,11**	3,48*	0,00	3,48*
	середній	**44,44**	**18,18**	**44,44**	1,25	0,00	1,25
	високий	**44,44**	**0,00**	**44,44**	3,24*	0,00	3,24*
3 рік навчання	низький	**10,00**	**72.73**	**22,22**	3,18*	0,73	2,34*
	середній	**40,00**	**27,27**	**33,33**	0,60	0,30	0,27
	високий	**50,00**	**0,00**	**44,44**	3,60*	0,24	3,24*
4 рік навчання	низький	**0,00**	**58,33**	**11,11**	3,95*	1,44	2,40*
	середній	**44,44**	**41,67**	**44,44**	0,12	0,00	0,12
	високий	**55,56**	**0,00**	**44,44**	3,82*	0,47	3,31*
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,64	0,58	0,64	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,58	0,49			
	високий	0,49	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,08	0,50	0,64			
	середній	0,20	0,50	0,49			
	високий	0,24	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	1,40	0,71	0,64			
	середній	0,20	0,71	0,49			
	високий	0,24	0,00	0,00			

Таблиця 15

Динаміка розвитку словесномовно-комунікативних умінь у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**100,00**	**100,00**	**88,89**	0,00	1,44	1,48
	середній	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,44	1,48
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**100,00**	**90,91**	**88,89**	1,35	1,44	0,16
	середній	**0,00**	**9,09**	**11,11**	1,42	1,44	0,09
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	**90,00**	**90,91**	**77,78**	0,09	0,74	0,83
	середній	**10,00**	**9,09**	**22,22**	0,01	0,73	0,76
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
4 рік навчання	низький	**100,00**	**91,67**	**77,78**	1,33	2,08**	0,90
	середній	**0,00**	**8,33**	**22,22**	1,13	2,08**	0,90
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,00	1,39	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	1,47	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	1,40	0,00	0,64			
	середній	1,40	0,00	0,64			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	1,40	0,05	0,00			
	середній	1,40	0,13	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			

Водночас у дітей із словесномовних родин впродовж дошкільного періоду домінує низький рівень сформованості здатності вести діалог з дорослими засобами жестової мови.

Зафіксовано, що для всіх груп дітей упродовж усього дошкільного періоду притаманна несформованість словесномовно-комунікативних умінь (див. табл. 15). Втім, діти з бімодально-білінгвальних родин демонструють порівняно з іншими групами дітей дещо вищий рівень сформованості цих умінь. Водночас достовірні зміни, які б дали підстави констатувати, що є прогресивна динаміка у формуванні цих умінь у зазначений період, відсутні.

За даними, поданими в таблиці 16, констатовано, що вже до початку навчання в спеціальному закладі діти із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин володіють уміннями культурного спілкування з жестомовними партнерами. Це виявляється у їхній здатності коректно привертати увагу жестомовного співрозмовника, демонструвати інтерес до теми бесіди, називати знайомих людей жестовим йменням, як однією з характерних культурі жестомовного спілкування ознак.

Таблиця 16

Динаміка розвитку вмінь культурного спілкування з жестомовними партнерами у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**22,22**	**90,00**	**11,11**	3,31*	0,64	3,97*
	середній	**55,56**	**10,00**	**66,67**	1,40	4,05	2,76*
	високий	**22,22**	**0,00**	**22,22**	2,14**	0,00	2,14**
2 рік навчання	низький	**22,22**	**90.91**	**11,11**	3,37*	0,64	4,04*
	середній	**44,44**	**9,09**	**66,67**	1,82**	0,96	2,82*
	високий	**33,33**	**0,00**	**22,22**	2,73*	0,53	2,18**
3 рік навчання	низький	**10,00**	**81,82**	**11,11**	3,67*	0,08	3,48*
	середній	**50,00**	**18,18**	**44,44**	1,54	0,24	1,25
	високий	**40,00**	**0,00**	**44,44**	3,14*	0,20	3,24*
4 рік навчання	низький	**11,11**	**83,33**	**11,11**	3,68*	0,00	3,68*
	середній	**55,56**	**16,67**	**33,33**	1,91**	0,96	0,88
	високий	**33,33**	**0,00**	**55,56**	2,79**	0,96	3,82*
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,00	0,01	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	3,09*	0,01	0,00			
	високий	0,53	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,73	0,60	0,00			
	середній	0,24	0,60	0,96			
	високий	0,30	0,00	1,01			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,08	0,13	0,00			
	середній	0,24	0,13	0,49			
	високий	0,30	0,00	0,47			

Таблиця 17

Динаміка розвитку вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**66,67**	**50,00**	**44,44**	0,74	0,96	0,24
	середній	**33,33**	**40,00**	**55,56**	0,30	0,96	0,68
	високий	**0,00**	**10,00**	**0,00**	1,40	0,00	1,40
2 рік навчання	низький	**66,67**	**45,45**	**44,44**	0,95	0,96	0,05
	середній	**33,33**	**36,36**	**55,56**	0,15	0,96	0,85
	високий	**0,00**	**18,18**	**0,00**	1,99**	0,00	1,99**
3 рік навчання	низький	**60,00**	**36,36**	**33,33**	1,08	1,18	0,15
	середній	**40,00**	**45,45**	**44,44**	0,26	0,20	0,05
	високий	**0,00**	**18,18**	**22,22**	2,05**	2,14**	0,19
4 рік навчання	низький	**66,67**	**33,33**	**44,44**	1,55	0,96	0,52
	середній	**33,33**	**33,33**	**44,44**	0,00	0,49	0,52
	високий	**0,00**	**33,33**	**11,11**	2,79*	1,44	1,25
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,00	0,21	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,16	0,00			
	високий	0,00	0,58	0,00			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,30	0,43	0,49			
	середній	0,30	0,43	0,47			
	високий	0,00	0,00	2,08**			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,30	0,17	0,49			
	середній	0,30	0,60	0,00			
	високий	0,00	0,80	0,64			

Водночас діти зі словесномовних родин виявляють низький рівень сформованості та відсутність динаміки у формуванні цих умінь.

Відомості таблиці 17 дають підстави дійти висновку про те, що діти з жестомовних родин впродовж усього дошкільного віку виявляють досить низький рівень сформованості вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами, також достовірних змін, що свідчили б про прогрес у формуванні цих умінь, ми не спостерігаємо.

Для зазначеної групи дітей характерно переносити правила і норми жестомовної культури спілкування в ситуації комунікації зі словесномовними партнерами.

Для дітей зі словесномовних родин характерне поступове опанування цими вміннями упродовж дошкільного періоду, що особливо помітно між другим та третім роками навчання.

У дітей з бімодально-білінгвальних родин ці вміння є сформованими на середньо-низькому рівні вже до початку навчання, також у них спостерігаються прогресивні зміни за цим показником впродовж дошкільного віку, аналогічно до дітей зі словесномовних родин – між другим та третім роками навчання.

Дані таблиці 18 свідчать про те, що діти з усіх типів родин активно опановують загальну культуру спілкування.

Втім, діти з бімодально-білінгвальних родин володіють цими вміннями на середньому рівні вже до початку вступу до спеціального навчального закладу. Вони розуміють, коли потрібно вітатися, як треба прощатися, як висловити прохання та вдячність.

Водночас діти із жестомовних родин демонструють інтенсивнішу динаміку формування вмінь загальної культури спілкування порівняно з дітьми зі словесномовних родин.

З відомостей, представлених у таблиці 19, висновується, що діти з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин опановують формами взаємодії з однолітками відповідно до вікових закономірностей розвитку.

Зокрема, для зазначених груп дітей характерне домінування емоційно-практичної форми інтеракції з однолітками на першому році навчання; ситуативно-дійової на другому та третьому роках навчання; ситуативно-дійової поряд із надситуативно-дійової на четвертому році навчання.

Таблиця 18

Динаміка розвитку вмінь загальної культури спілкування у глухих дітей у межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	**55,56**	**50,00**	**44,44**	0,24	0,47	0,24
	середній	**44,44**	**50,00**	**55,56**	0,24	0,47	0,24
	високий	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	**44,44**	**54,55**	**33,33**	0,45	0,49	0,96
	середній	**55,56**	**45,45**	**55,56**	0,45	0,00	0,45
	високий	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,44	1,51
3 рік навчання	низький	**30,00**	**36,36**	**33,33**	0,32	0,15	0,15
	середній	**50,00**	**45,45**	**33,33**	0,21	0,74	0,56
	високий	**20,00**	**18,18**	**33,33**	0,07	0,66	0,74
4 рік навчання	низький	**33.33**	**25,00**	**22,22**	0,42	0,53	0,15
	середній	**44,44**	**25,00**	**44,44**	0,94	0,00	0,94
	високий	**22,22**	**50,00**	**33,33**	1,34	0,53	0,77

Продовження табл.18

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
динаміка між 1 і 2 роками навчання	низький	0,47	0,21	0,49	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,47	0,21	0,00			
	високий	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	низький	0,65	0,85	0,00			
	середній	0,24	0,00	0,96			
	високий	2,02**	2,11**	1,17			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	низький	0,15	0,60	0,53			
	середній	0,24	1,04	0.49			
	високий	0,12	1,62	0,00			

Таблиця 19

Динаміка розвитку вмінь взаємодії глухих дітей з однолітками в межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	ЕП	**66,67**	**80,00**	**55,56**	0,66	0,58	1,26
	СД	**33,33**	**20,00**	**44,44**	0,66	0,49	1,16
	НД	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	ЕП	**44,44**	**72,73**	**33,33**	1,27	0,49	1,78**
	СД	**55,56**	**27,27**	**55,56**	1,27	0,00	1,27
	НД	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,44	1,51
3 рік навчання	ЕП	**30,00**	**81,82**	**22,22**	2,49*	0,39	2,81*
	СД	**50,00**	**9,09**	**55,56**	2,13**	0,24	2,32*
	НД	**20,00**	**9,09**	**22,22**	0,66	0,12	0,76
4 рік навчання	ЕП	**11,11**	**66,67**	**11,11**	2,80*	0,00	2,80*
	СД	**44,44**	**25,00**	**33,33**	0,94	0,49	0,42
	НД	**44,44**	**8,33**	**55.56**	1,99**	0,47	2,49*
динаміка між 1 і 2 роками навчання	ЕП	0,96	0,41	0,86	**p≤0,05 * p≤0,01 ЕП – емоційно-практична СД – ситуативно-дійова НД – надситуативно-дійова		
	СД	0,96	0,42	0,47			
	НД	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	ЕП	0,65	0,50	0,53			
	СД	0,24	1,10	0,00			
	НД	2,02**	1,50	0,64			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	ЕП	1,05	0,80	0,64			
	СД	0,24	0,98	0,96			
	НД	1,16	0,13	1,49			

Переважання ситуативно-дійової форми взаємодії з однолітками, яке характерне для дітей з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин впродовж другого, третього та четвертого років навчання, виявляється у здатності спільно з однолітками грати в сюжетно-рольові ігри, що передбачає їхню спроможність дотримуватися регламентованої ігрової ролі, правил розвитку сюжетної лінії, співпрацювати з іншими, погоджувати з ними свої дії та враховувати дії партнера по взаємодії для досягнення спільного результату. Все зазначене ґрунтується на функціонуванні їхньої системи вмінь спілкування за рахунок сформованості їх жестомовної підсистеми.

Демонстрування дітьми з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин четвертого року навчання окремих випадків надситуативно-дійової форми взаємодії з однолітками виявляється у здатності дошкільника не лише цікавитися собою, а й цікавитися співбесідником, запитувати у нього, де він був, що бачив, що йому подобається тощо.

З таблиці 20, в якій представлено дані щодо особливостей формування у дітей умінь взаємодії з дорослими, висновується, що у дітей з різних родин першого року навчання домінує ситуативно-дійова форма взаємодії з дорослими. Однак, на відміну від інших груп, у дітей зі словесномовних родин ця форма взаємодії з дорослими домінує упродовж усього дошкільного віку. Така форма взаємодії з дорослими виявляється у спільних предметно-практичних діях дитини і дорослого. При цьому дошкільники зі словесномовних родин виявляють своє ставлення до спільних дій, предмета маніпулювання та ситуації – мімікою, експресією, жестикуляцією, окремими жестами.

Водночас для дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин притаманне поступове формування надситуативно-пізнавальної форми взаємодії з дорослими в межах між другим та четвертим роками навчання. Це

виявляється в активізації їхніх пізнавальних інтересів, що зумовлює зростання чисельності та складності запитань, з якими ці діти звертаються до дорослого як експерта, що може пояснити, розповісти, поінформувати про щось. Функціонування цієї форми взаємодії забезпечується за рахунок сформованості системи вмінь спілкування, насамперед їхньої жестомовної підсистеми.

Разом з тим зростання показника сформованості надситуативно-особистісної форми взаємодії з дорослими у цих дошкільників четвертого року навчання виявляється у зростанні їхньої цікавості щодо самого дорослого, вони починають запитувати у дорослих про самих дорослих, про їхнє життя, емоційний стан, оцінювати одяг, зачіску, запитувати про те, що дорослі думають про певні речі та інших людей тощо.

Таблиця 20

Динаміка розвитку вмінь взаємодії глухих дітей з дорослими в межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	СД	**66,67**	**80,00**	**55,56**	0,66	0,48	1,16
	НП	**33,33**	**20,00**	**44,44**	0,66	0,49	1,16
	НО	**0,00**	**0,00**	**0,00**	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	СД	**44,44**	**63,64**	**44,44**	0,85	0,00	0,85
	НП	**55,56**	**36,36**	**44,44**	0,85	0,47	0,36
	НО	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,44	1,51
3 рік навчання	СД	**40,00**	**72,73**	**33,33**	1,52	0,30	1,78**
	НП	**60,00**	**27,27**	**55,56**	1,52	0,19	1,27
	НО	**0,00**	**0,00**	**11,11**	0,00	1,48	1,51

Продовження табл.20

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
4 рік навчання	СД	**22,22**	**75,00**	**11,11**	2,53*	0,64	3,21*
	НП	**66,67**	**16,67**	**55,56**	2,43*	0,48*	1,91**
	НО	**11,11**	**8,33**	**33,33**	0,22	1,17	1,47
динаміка між 1 і 2 роками навчання	СД	0,96	0,85	0,47	**p≤0,05 * p≤0,01		
	НП	0,96	0,85	0,00			
	НО	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 2 і 3 роками навчання	СД	0,20	0,45	0,49			
	НП	0,19	0,45	0,47			
	НО	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роками навчання	СД	0,85	0,15	1,17			
	НП	0,30	0,64	0,00			
	НО	1,48	1,40	1,17			

Отже, за результатами дослідження виявлено високий ступінь кореляції мовного типу родини і специфіки сформованості системи бімодально-білінгвальних умінь у глухих дошкільників.

Глухим дітям із жестомовних родин виявився притаманним низький рівень сформованості мовних (фонетичних, словесномовних лексичних та граматичних), мовленнєвих (рецептивних, продуктивних словесномовленнєвих), комунікативних (словесномовно-комунікативних), соціокультурних (володіння культурою спілкування зі словесномовними партнерами) вмінь. Їхня система вмінь функціонує зарахунок сформованої жестомовної підсистеми цих умінь. Водночас встановлено відповідність віковій нормі

особливостей сформованості соціоінтеракційних умінь у таких дітей.

Глухі дошкільники зі словесномовних родин продемонстрували низький рівень сформованості мовних умінь (жестомовних лексичних та граматичних), словесномовних (граматичних); мовленнєвих (рецептивних і продуктивних жестомовленнєвих та словесномовленнєвих); комунікативних (жестомовно-комунікативних тасловесномовно-комунікативних); соціокультурних (володіння культурою спілкування з жестомовними партнерами); соціоінтеракційних умінь, що виявляється у домінуванні емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками і ситуативно-дійової з дорослими.

Натомість виявлено, що глухим дошкільникам із бімодально-білінгвальних родин притаманний достатній рівень сформованості мовних, мовленнєвих, комунікативних (за рахунок жестомовно-комунікативних умінь), соціокультурних та соціоінтеракційних умінь, що створює підґрунтя для використання бімодального білінгвізму як засобу формування вмінь спілкування у глухих дітей дошкільного віку.

Варто зауважити, що описані закономірності розвитку бімодального білінгвізму у глухих дітей у дошкільному віці зумовлюють особливостями сімейного середовища, специфіка якого зумовлюється мовним типом родини. Водночас розвиток системи бімодально-білінгвальних умінь у спеціальному закладі освіти відзначається стихійними впливами і домінуванням цілеспрямованих впливів виключно в контексті розвитку словесномовної підсистеми бімодального білінгвізму.

2.5. Комунікативна специфіка сімейного середовища глухих відповідно до мовних типів родин

Результати анкетування батьків засвідчили існування значимих відмінностей у пріоритетах комунікативного розвитку глухих дітей залежно від мовного типу родини.

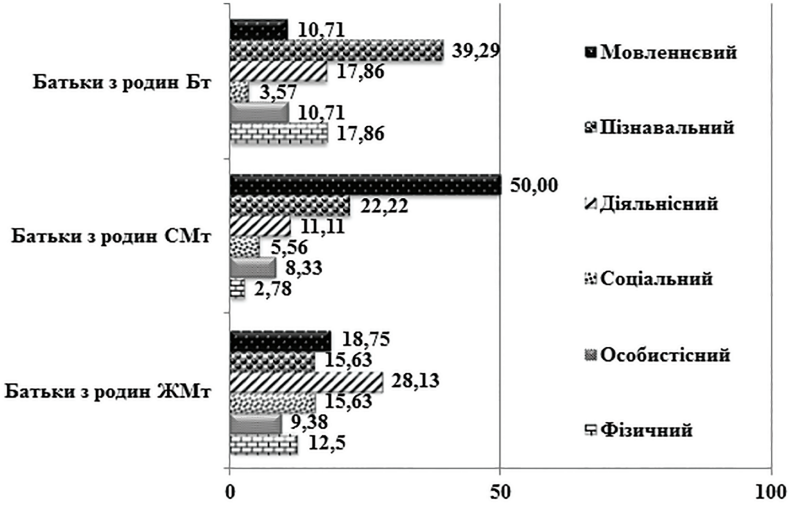


Рис. 2. Оцінка батьками пріоритетності напрямів розвитку глухих дошкільників в умовах спеціальних закладів освіти (у %)

Зокрема, на рис. 2 представлено думки батьків щодо пріоритетних напрямів розвитку їхньої дитини, котрим педагоги мають приділяти більше уваги. Для батьків із жестомовних родин найбільш пріоритетним є діяльнісний розвиток (28,13%), що полягає в навчанні дитини різним видам діяльності – рухливим іграм, учінню, самообслуговуванню, малюванню, ліпленню, рахуванню, розповіді (віршів тощо) на публіку тощо.

Водночас пріоритетним для батьків зі словесномовних родин є мовленнєвий розвиток (50,00%). Це зумовлене тим, що батьки відчувають найбільшу фрустрацію саме в цьому аспекті взаємодії з дитиною. На їхню думку, якщо фахівці забезпечать формування цього напряму розвитку, то вони матимуть змогу впливати на інші напрями розвитку, ґрунтуючись на володінні власними дітьми мовленням.

Пріоритетним для батьків з бімодально-білінгвальних родин є пізнавальний розвиток їхніх дітей (39,29%). Такі батьки вважають основним завданням навчального закладу –

формування у дітей загальної системи знань і уявлень про природний та соціальний світ, про себе самих, розвиток їхньої уважності, пам'яті, сприймання, мислення тощо.

На рис. 3 продемонстровано результати оцінювання батьками рівня сформованості вмінь спілкування у їхніх дітей.

З цих даних висновується, що батьки зі словесномовних родин схильні оцінювати вміння спілкування їхніх дітей незадовільно (69,44%). Водночас як батьки з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин переважно вважають рівень сформованості цих умінь задовільним.

Це, зокрема, впливає на показник задоволеності батьків якістю, інтенсивністю та обсягом взаємодії з дитиною, що представлено на рис. 4. Відповідно, батьки зі словесномовних родин переважно незадоволені своїм спілкуванням з дитиною, порівняно з батьками з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин, котрі оцінюють кількісно-якісні параметри спілкування з дитиною задовільно.

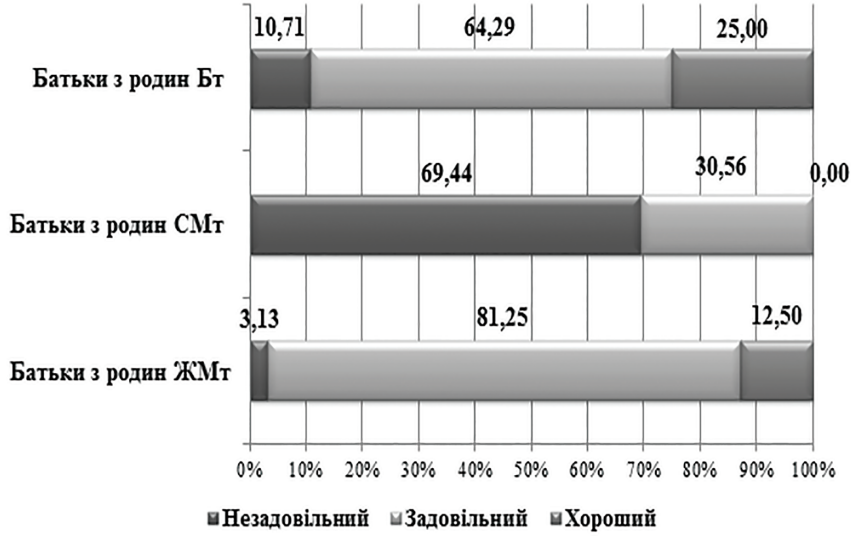


Рис. 3 Оцінка батьків загального рівня сформованості вмінь спілкування у їхніх дітей (у %)

Основним критерієм оцінювання сформованості вмінь спілкування 96,88% батьків із жестомовних родин та 85,71% батьків із бімодально-білінгвальних родин вважають здатність вести діалог із співбесідником; 88,89% батьків зі словесномовних родин вважають продуктивне усне мовлення дитини. Це свідчить про якісні відмінності в уявленнях батьків різних мовних типів родин щодо пріоритетів соціально-комунікативного розвитку. Так, батьки з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин вважають значимим власне вміння спілкування, в той час як батьки зі словесномовних родин звужують їх до рівня лише мовленнєвих вмінь.

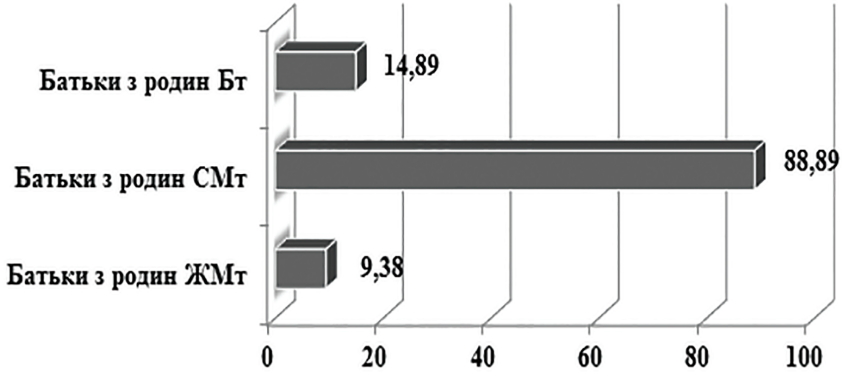


Рис. 4. Показник незадоволеності батьків якістю, інтенсивністю та обсягом взаємодії з дитиною (у %)

Цікавими є позиції батьків щодо відповіді на питання про те, що заважає їхньому повноцінному спілкуванню з дитиною, що представлене на рис. 5.

Зокрема, заваду в повноцінному спілкуванню схильні шукати в дитині переважно батьки зі словесномовних родин, котрі надміру зосереджені на вирішенні питань мовленнєвого розвитку їхніх дітей.

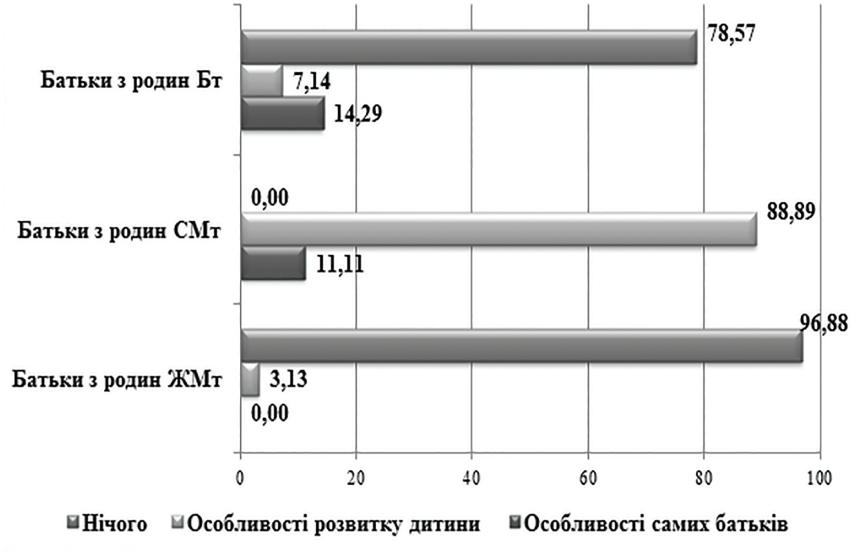


Рис. 5. Розподіл відповідей батьків на запитання про те, що заважає їхньому спілкуванню з дитиною (у %)

Разом з тим ніяких труднощів чи бар'єрів у спілкуванні з дитиною не відчувають 96,88% батьків з жестомовних родин та 78,57% батьків з бімодально-білінгвальних родин. Водночас вбачають причину труднощів у спілкуванні в собі 14,29% батьків з родин бімодально-білінгвального типу, а 11,11% батьків із родин словесномовного типу. Однак це зумовлюють різні чинники. Так, батьки з бімодально-білінгвальних родин схильні відчувати труднощі в повноцінному спілкуванні через дефіцит часу на взаємодію із дитиною. В той час як батьки зі словесномовних родин вбачають причину труднощів у власній неспроможності щось пояснити дитині, а також через те, що не вивчають і не можуть використовувати для спілкування з дитиною жестову мову. Зокрема, про це повідомляють 8,33% таких батьків, які вбачають у жестовій мові ресурс для покращення їхнього зв'язку і взаємодії з власною дитиною (див. рис. 6).

Водночас 77,78% батьків зі словесномовних родин вважають за недоцільне використовувати жестову мову

як засіб спілкування з дитиною, обґрунтовуючи свою позицію тим, що її використання зумовлюватиме затримку в опануванні дитиною словесної мови.

Також виявлено, що 97,22% батьків із словесномовних родин не можуть розповісти дитині казку, яка є інструментом передачі соціального досвіду й формування у дітей культури спілкування та взаємодії з оточуючими. Ці батьки звертаються до дітей переважно з досить вузьким колом питань, що стосуються безпосередньої життєвої ситуації. Їхня комунікація збіднена, обмежена і прив'язана до конкретної ситуації. Вони не можуть поговорити з дитиною на різні теми, спитати, як минув їхній день у садочку, розібратися в причинах конфліктів між дітьми, а відтак і щось порадити своїй дитині тощо. Такі батьки дуже рідко граються із дитиною в сюжетно-рольові ігри, оскільки не можуть пояснити суть гри, правила, специфіку ролі, особливості сюжету. Це безумовно позначається як на безпосередньому соціально-комунікативному розвитку, так і на пізнавальному розвитку їхніх глухих дітей.

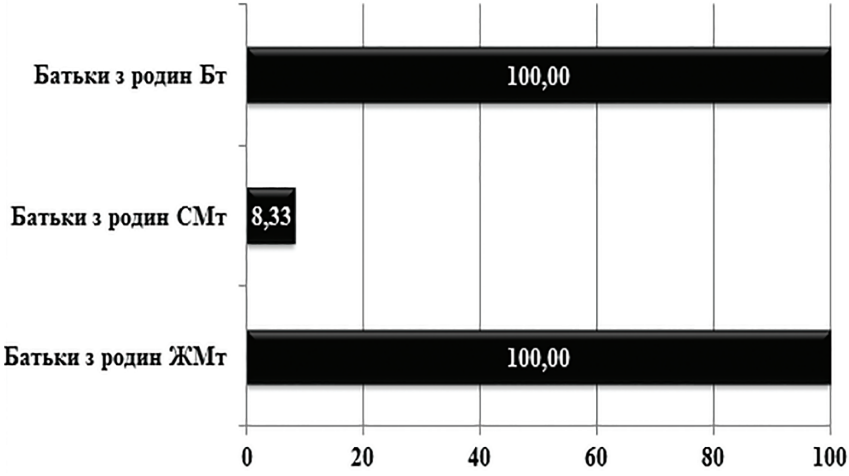


Рис. 6. Позитивне ставлення батьків до використання жестової мови як засобу спілкування з дитиною (у %)

Більшість батьків із різних груп активно впливають на формування у їхніх дітей загальної культури спілкування. Зокрема, 84,38% батьків із жестомовних родин, 72,22% батьків зі словесномовних родин та 92,86% батьків з бімодально-білінгвальних родин нагадують дитині, коли вона забуває, що потрібно використовувати слова вдячності, прохання, вітання, прощання, не перебивати співрозмовника тощо.

Водночас 93,75% батьків із жестомовних родин вважають, що відповідальність за опанування їхніми дітьми словесною мовою несуть лише фахівці навчальних закладів, на противагу тому, що 58,33% батьків зі словесномовних родин та 67,86% батьків із бімодально-білінгвальних родин вважають, що відповідальність несуть саме вони – батьки.

Разом з тим 91,67% батьків зі словесномовних родин відчувають власну безпомічність в питаннях комунікативного розвитку їхніх дітей, оскільки не знають, що робити для покращення динаміки формування вмінь спілкування у їхніх глухих дітей, або не бачать очікуваної ефективності від їхніх занять із дитиною вдома.

94,44% батьків зі словесномовних родин зазначають, що потребують професійної підтримки в питаннях надання дієвих рекомендацій та інструментів формування у дітей умінь спілкування. Аналогічна потреба характерна і для 46,43% батьків з бімодально-білінгвальних родин, зокрема в питанні опанування дітьми словесної мови.

Водночас 78,13% батьків із словесномовних родин схильні звертатися за допомогою до логопедів. На противагу 82,14% батьків з бімодально-білінгвальних родин схильні звертатися за допомогою до сурдопедагогів.

92,86% батьків з бімодально-білінгвальних родин зазначають, що їхня дитина потребує, окрім навчання у закладі, ще й додаткової роботи з фахівцями. 85,71% таких батьків забезпечують додатковий розвитково-абілітаційно-корекційний вплив шляхом додаткових занять

із сурдопедагогами та логопедами. Також 85,71% батьків з бімодально-білінгвальних родин займаються з дитиною вдома, виконуючи настанови фахівців та вказівки педагогів навчального закладу.

Аналогічні результати характерні й для родин словесномовного типу. Так, 80,56% таких батьків зазначають, що їхні діти потребують додаткової підтримки фахівців. 69,44% батьків забезпечують надання дитині таких послуг. 66,67% цих батьків виконують завдання, що рекомендовані фахівцями. Насамперед ці батьки постійно контролюють правильність вимови у дітей та намагаються виправляти їхні помилки (86,11%).

Значимі відмінності є між уявленням батьків про міру важливості вирішення основних проблем формування вмінь спілкування. Ми пропонували їм обрати та проаранжувати за мірою значущості від найбільш важливого до найменш важливого проблеми на шляху формування вмінь спілкування, з-поміж яких формування кінетичних вмінь; засвоєння лексики жестової мови; опанування граматикою жестової мови; формування правильної вимови; накопичення активного словникового запасу; засвоєння граматики словесної мови; розвиток сприймання зверненого жестового мовлення; розвиток зв'язного жестового мовлення; розвиток сприймання усного мовлення; розвиток зв'язного усного мовлення; формування вмінь переключення між жестовою та словесною мовами; розвиток здатності спілкуватися жестовою мовою; формування здатності спілкуватися словесною мовою; формування культури спілкування; формування вмінь взаємодії.

Так, на думку батьків з жестомовних родин розташування ключових проблем таке:

1 – розвиток здатності спілкуватися словесною мовою;

2 – формування культури спілкування;

3 – засвоєння граматики словесної мови;

4 – накопичення активного словникового запасу;

5 – розвиток сприймання усного мовлення.

Батьки зі словесномовних родин розташовують окреслені проблеми так:

1 – формування правильної вимови;

2 – накопичення активного словникового запасу;

3 – засвоєння граматики словесної мови;

4 – розвиток сприймання усного мовлення;

5 – розвиток зв'язного усного мовлення;

6 – формування здатності спілкуватися словесною мовою;

7 – формування культури спілкування.

Батьки з бімодально-білінгвальних родин визначили та розташували ці проблеми так:

1 – засвоєння граматики словесної мови;

2 – розвиток сприймання усного мовлення;

3 – формування здатності спілкуватися словесною мовою;

4 – формування культури спілкування;

5 – накопичення активного словникового запасу;

6 – формування вмінь переключення між жестовою та словесною мовами.

Таким чином, результати анкетування батьків засвідчують, що питання формування вмінь спілкування у їхніх дітей викликає у них значну зацікавленість.

Водночас батьки зі словесномовних родин досить часто не усвідомлюють реальних можливостей дітей щодо опанування ними словесною мовою, а відтак і не можуть раціонально спланувати свої впливи на дітей. Переважна більшість таких батьків схильна перетворювати життя глухої дитини на постійні заняття з фахівцями та ними самими. У них домінує переконання про те, що використання жестової мови як засобу комунікації з дитиною є завадою на шляху опанування цими дітьми словесної мови.

З другого боку, батьки із жестомовних родин займають пасивну позицію щодо формування у їхніх дітей системи

бімодально-білінгвальних умінь. Отже, вони не використовують той ресурс розвитку дитини, який мають, – безбар'єрну жестомовну комунікацію. Разом з тим варто враховувати, що рівень володіння словесною мовою глухих батьків часом також є низьким, а відтак вони не можуть надати дитині відчутної допомоги в опануванні словесної мови.

Батьки із бімодально-білінгвальних родин займають досить активну позицію й намагаються якомога більше працювати над всебічним розвитком дітей, не зосереджуючись лише на вирішенні питань мовленнєвого розвитку.

Відтак питання цілеспрямованого формування системи бімодально-білінгвальних умінь батьками покладається на спеціальні заклади освіти.

2.6. Особливості мовної складової освітнього середовища спеціальних дошкільних закладів освіти глухих та напівглухих на сучасному етапі

Цілеспрямований комунікативний розвиток глухої дитини в умовах закладу дошкільної освіти зумовлюється вимогами нормативних документів. Для дошкілля – це «Базовий компонент дошкільної освіти», що регламентує обсяг знань, умінь та компетентностей, що мають бути сформовані у глухих дітей дошкільного віку в закладах освіти.

Нами було проаналізовано цей документ від 2012 року, що діяв до останнього часу. За результатами аналізу маємо дійти висновку, що цей документ не пропонує комплексного підходу до цілісного комунікативного розвитку дитини, оскільки виокремлює у ньому лише деякі компоненти та розподіляє їх за різними освітніми лініями, насамперед на лінії «Дитина у соціумі», «Гра дитини» та «Мовлення дитини».

За змістом освітня лінія «Дитина у соціумі» зосереджена на соціальному розвитку «вмінь соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності

співпереживати та співчувати іншим. Завдяки спілкуванню з дорослими, як носіями суспільно-історичного досвіду людства, в дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає вміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства». Втім, з огляду на те, що ключовим механізмом для забезпечення соціального розвитку дитини є сюжетно-рольова гра, опанування якою припадає саме на період дошкільного віку, виокремлення в окрему лінію «Гра дитини» спричиняє втрату цілісності підходу щодо проєктування ефективних педагогічних впливів на дитину.

Видається необґрунтованим і відокремлення освітньої лінії «Мовлення дитини» від лінії «Дитина у соціумі». Оскільки мова є продуктом соціальним, мовлення набуває цінності передусім як засіб взаємодії з оточуючими, а не саме по собі. Цікавим є той факт, що на штучність такого відокремлення вказує й те, що однією із компетентностей, формування якої передбачено освітньою лінією «Дитина в соціумі», є соціально-комунікативна. Ця компетентність, зокрема, виявляється в низці вмінь: дотримуватися соціальних і морально-етичних норм міжособистісних взаємин під час спілкування; узгоджувати свої дії з іншими; обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Поряд із цим завдання комунікативного розвитку представлено в освітній лінії «Мовлення дитини», яка передбачає формування таких компетентностей, як фонетична; лексична; граматична; діалогічна; монологічна; мовленнєва; комунікативна. В зазначеному документі перераховані компетентності розглядаються як порівняно відокремлені одна від одної, хоча доречніше розглядати їх як компоненти

чи складові комунікативної компетентності. Водночас назва освітньої лінії «Мовлення дитини» зміщує акценти із формування комунікативної компетентності як сукупності вищеперерахованих на розвиток лише однієї із них – мовленнєвої. В цьому документі комунікативна та мовленнєва компетентності ототожнюються.

Штучне відокремлення складових комунікативного розвитку дошкільника призводить до відсутності комплексного підходу до вирішення завдань і труднощів цього різновиду розвитку. В цьому документі зміщено пріоритети у вихованні дошкільників – із вимоги навчити дитину користуватися мовою як засобом взаємодії з оточуючими, на пріоритет формування у неї мовлення як такого.

Також проаналізовано «Програму розвитку глухих дітей дошкільного віку» (2013), яку рекомендовано використовувати спеціальним закладам в освітньому процесі дошкільників.

Водночас аналогічно до «Базового компонента дошкільної освіти» в цій програмі спостерігається штучне відокремлення складових комунікативного розвитку дитини.

Однак вирішення проблем розвитку глухих дошкільників шляхом організації процесів її спілкування з оточуючими у цій програмі є одним із ключових завдань. Серед проблем формування власне спілкування в програмі виокремлено такі питання, як формування готовності до спілкування; виховування потреби у спілкуванні з дорослими; підготовка дитини до мовленнєвого спілкування; формування комунікативної поведінки як передумови словесного спілкування; формування зорового контакту як умови спілкування; розвивати вміння спілкуватися; формування мотиваційної сторони спілкування; розвивати вміння змістового (ділового) спілкування тощо.

Втім, цю програму побудовано відповідно до положень монолінгвального підходу, за якого основним засобом навчання та розвитку глухої дитини є словесна мова. З огляду на цей контекст програма зосереджує увагу педагогів на розвитку

у глухих дітей рецептивного та продуктивного усного мовлення. Втім, як свідчать отримані нами дані, що викладені вище, рівень сформованості словесномовної підсистеми вмінь у глухих дошкільників особливо зі словесномовних родин є низьким.

У цій програмі дозволяється використовувати окремі жести, насамперед природні (вказівні тощо) та жестикуляцію. Про використання жестової мови в тексті програми зазначено таке: «Жестове ж мовлення може використовуватись як допоміжний засіб навчання та виховання в дошкільних закладах, якщо педагог, батьки вбачають в його застосуванні дієву допомогу в оволодінні дитиною мовлення, знаннями». Як свідчать результати анкетування, батьки із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин підтримують використання жестової мови як повноцінного засобу спілкування та навчання дитини. Разом з тим більшість батьків зі словесномовних родин не вбачають у цьому потреби. Зважаючи на те, що в дошкільних закладах навчання відбувається в групах, а також з огляду на те, що батьки з різних мовних типів родин протилежно ставляться до використання жестової мови, виникає питання, як забезпечити мовні потреби різних дітей в одній групі за цих умов. Також зазначена позиція актуалізує роль педагога у визначенні мови навчання та створенні відповідно до потреб дитини мовного середовища.

За результатами анкетування вихователів (див. рис. 7) встановлено, що більшість із них не має спеціальної підготовки для роботи з дітьми з особливими потребами загалом та з порушеннями слуху зокрема. З урахуванням сурдопедагогів спеціальну підготовку мають лише 49,15% педагогів закладів дошкільної освіти. Втім, навчання глухих дітей потребує спеціальних знань, наприклад, педагог має говорити лише тоді, коли його обличчя добре видно дитині, крім того, він має контролювати візуальний фон середовища (достатність освітлення, відсутність миготіння тощо).

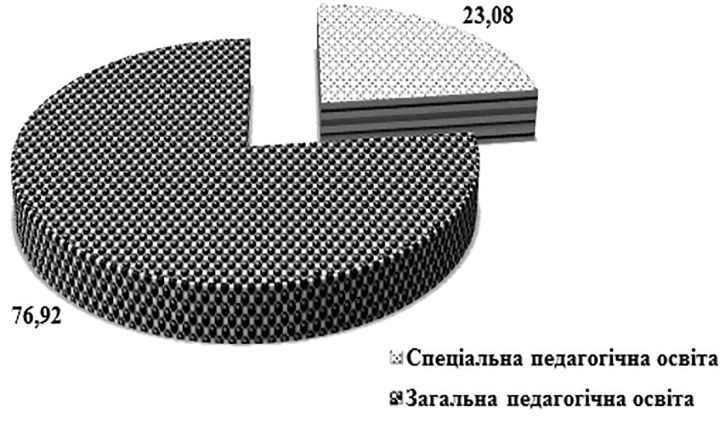


Рис. 7. Тип підготовки вихователів глухих дошкільників

Лише незначна частина педагогів зазначають, що вільно володіють жестовою мовою (див. рис. 8), водночас більшість (50,85%) із них не знає і не використовує жестову мову взагалі. Втім, для того, щоб використовувати жестову мову як засіб навчання і взагалі, щоб бути здатним визначити жестовомні потреби дитини, педагоги мають володіти жестовою мовою вільно.

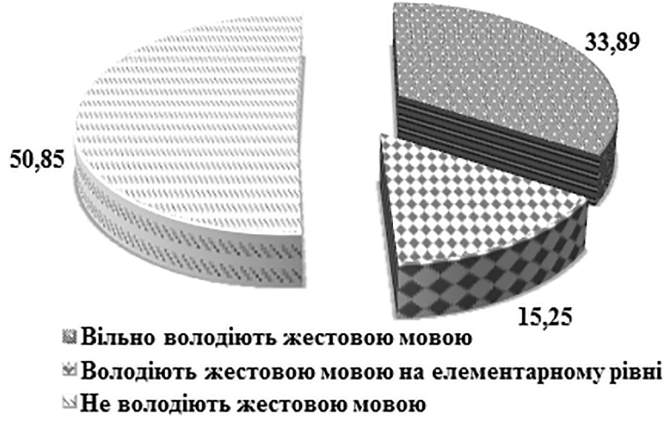


Рис. 8. Самооцінка педагогами рівня володіння ними жестовою мовою

Варто відзначити, що 22,03% опитаних оволоділи жестовою мовою в родинному колі; 11,86% проходили курси підготовки і підвищення кваліфікації перекладачів жестової мови; 8,47 опанували жестовою мовою безпосередньо вже під час роботи у закладі; 6,78% засвоїли її під час підготовки у закладі вищої освіти. Втім, за виключенням випадків опанування жестовою мовою в родині, всі інші способи майже не забезпечують достатнього рівня оволодіння жестовою мовою, а про знання культури глухих взагалі не йдеться. Зокрема, на вивчення жестової мови під час навчання студентів-сурдопедагогів приділяється досить незначна кількість годин. Крім того, курси підготовки та підвищення кваліфікації перекладачів є недостатньо тривалими (лише до 6 місяців) для того, щоб оволодіти жестовою мовою на рівні вільного користувача. Такі курси є більш зосередженими на відпрацюванні перекладацьких умінь слухачів шляхом використання калькованого жестового мовлення, що є лише за формою жестовим мовленням, в той час як за структурою речень будується за принципами словесної мови.

40,68% педагогів, котрі взяли участь в опитуванні, зазначили, що використовують жестову мову в процесі навчання й виховання глухих дошкільників. Разом з тим результати спостереження свідчать, що більшість педагогів (76,27%) взагалі не використовують жестової мови при взаємодії з глухими вихованцями. 8,47% користуються жестовою мовою лише як засобом неформального спілкування з глухими вихованцями для вирішення конфліктних ситуацій між дітьми. 15,25% педагогів користуються жестовою мовою як засобом навчання дитини (на індивідуальних заняттях) та групи.

За результатами анкетування виявлено, що більшість педагогів відчувають значні труднощі при спілкуванні з глухими батьками своїх вихованців (див. рис. 9). Зокрема, незначна частка педагогів здатні користуватися жестовою мовою при спілкуванні з такими батьками. Деякі педагоги

застосовують письмове мовлення. Більша частка педагогів схильні використовувати посередників для спілкування з такими батьками. Як посередники можуть використовуватися кваліфіковані перекладачі, інші педагоги, батьки інших дітей, навіть подекуди самих дітей. Однак переважно педагоги неготові спілкуватися із глухими батьками для того, щоб і їх залучати у навчально-виховний процес. Також за таких умов педагоги навчальних закладів не завжди готові «чути» вимоги глухих батьків щодо забезпечення мовних прав їхніх глухих дітей під час організації навчання.

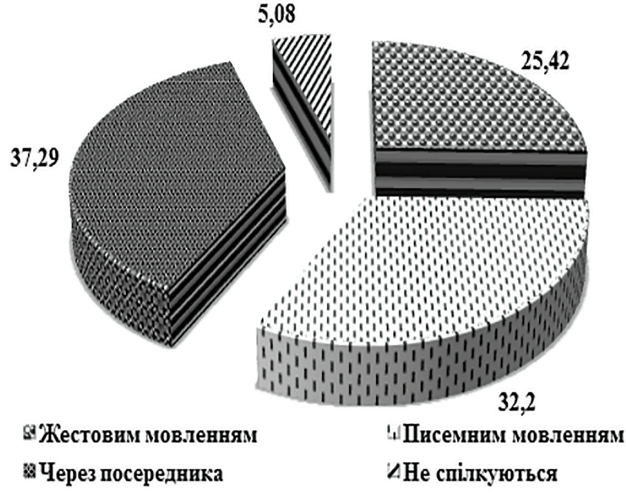


Рис. 9 Особливості спілкування педагогів із глухими батьками дошкільників

З'ясовано, що педагоги вважають основним своїм завданням комунікативного розвитку глухих дошкільників – розвиток усного мовлення (див. рис. 10). Це свідчить, що в методиці розвитку і виховання глухих дошкільників досі домінує монолінгвальний підхід, у якому пріоритетним є використання словесної мови як засобу розвитку та виховання глухих дітей. Як встановлено за результатами спостереження, допоміжним

інструментом педагоги використовують окремі природні жести та акцентовану природну жестикуляцію для впливу на глуху дитину. Зокрема, педагоги часто застосовують вказівні жести, виражену жестикуляцію, що передає питання, незгоду та ін.

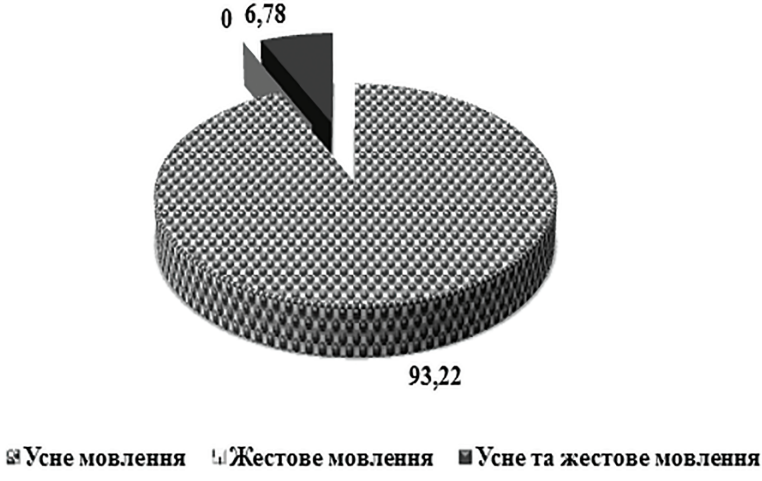


Рис. 10. Пріоритети педагогів у комунікативному розвитку глухих дошкільників

Ці результати свідчать про те, що більшість педагогів дотримуються рекомендацій чинної програми розвитку глухих дітей дошкільного віку. Втім, програма визначає передусім зміст, в той час як забезпечення опанування цим змістом залежить від методики навчання.

Відзначимо, що володіння жестовою мовою ще не означає володіння методикою білінгвального навчання глухих дітей. Позаяк при білінгвальному навчанні особливим чином має бути організоване мовне середовище освітнього процесу, особливого контролю педагога потребує правильність використання та переключення між мовами, потрібне двомовно-орієнтоване навчальне та методичне забезпечення.

Як свідчать результати анкетування, жоден педагог не проходив спеціальної методичної підготовки щодо опанування технологіями

білінгвального навчання дітей із порушеннями слуху загалом та глухих зокрема (див. рис. 11). Тож яким чином педагог може визначити, чи потрібно і чи буде «дієвою» використання жестової мови для розвитку та виховання глухих дітей, якщо він не володіє необхідним для цього арсеналом знань і технік.

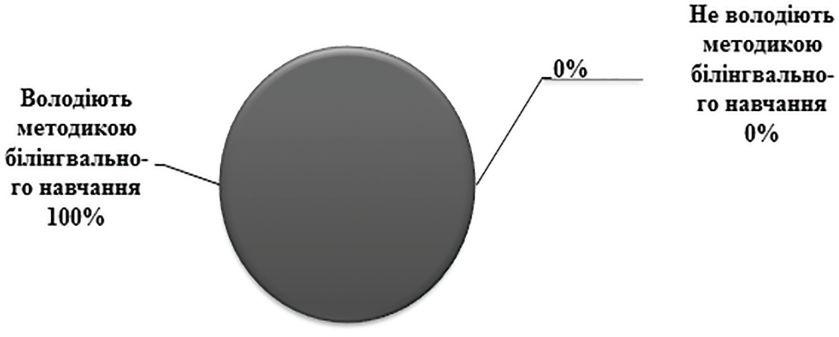


Рис. 11 Володіння педагогами методикою білінгвального навчання глухих дошкільників

Викладене свідчить – мовна та методична підготовка педагогів спеціальних закладів освіти потребує помітного вдосконалення.

Отже, результати дослідження свідчать, що педагоги застосовують класичну методику навчання глухих дітей, за якою стрижневим є опанування дітьми словесною мовою та використання її як засобу навчання. Педагоги активно використовують лише жестикуляцію та окремі жести (переважно вказівні) для підтримки усного мовлення, а не повноцінне природне жестове мовлення, що відповідає правилам граматики жестової мови. З'ясовано, що рівень жестомовної підготовки педагогів є низьким, що фактично унеможливлює її використання як засобу виховання й розвитку глухих дітей, навіть за бажання батьків.

2.7. Технологія цілеспрямованого педагогічного втручання у формування системи бімодально-білінгвальних умінь глухих та напівглухих в умовах дошкільних закладів освіти

З огляду на з'ясовані особливості розвитку глухих дошкільників та специфіку їхнього виховання у родині та закладі освіти висновується, що формування у таких дітей бімодального білінгвізму потребує створення спеціальних організаційно-педагогічних умов.

По-перше, йдеться про зміну пріоритетів навчально-виховного процесу з мовленнєвого розвитку дитини на соціально-комунікативний. Позаяк має бути пріоритетним комплексний і системний підхід до формування вмінь спілкування глухих дітей як системи на противагу формуванню окремих її складових.

По-друге, нагальною є потреба у впровадженні в навчально-виховний процес технологій білінгвального навчання глухих дітей з огляду на вимоги часу. Означене передбачає перегляд і осучаснення змісту підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти та курсах підвищення кваліфікації педагогів. Насамперед йдеться про збільшення обсягу вивчення жестової мови на рівні, що забезпечує її вільне використання як засобу навчання, та включення методики білінгвального навчання у зміст підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

По-третє, вибір методики навчання має ґрунтуватися на виявлені й урахуванні актуального стану, можливостей і ресурсів розвитку глухої дитини, зокрема мовного типу родини. Оскільки, як свідчать здобуті результати, діти з жестомовних родин в умовах словесномовного середовища демонструють низькі показники динаміки розвитку бімодально-білінгвальних умінь. Тобто ресурс, який у них є, не використовується, в той час як використання при взаємодії із ними жестової мови, на нашу думку, могло б

суттєво активізувати їхній розвиток і сприяти забезпеченню тих навчальних досягнень, що передбачені чинним освітнім стандартом. Крім того, низькі показники опанування глухими дітьми словесною мовою безвідносно типу родини актуалізує питання про забезпечення каналу комунікації педагога з дитиною, оскільки відсутність якісної, змістовної, доступної за формою комунікації унеможливлює досягнення ефекту від педагогічних впливів та виконання завдань розвитку та виховання, що передбачені чинним освітнім стандартом.

По-четверте, потребує переосмислення ролі родини щодо планування й здійснення розвивальних впливів на дитину. Йдеться про роботу педагога із батьками щодо визначення їхніх очікувань у розвитку дитини, наданні їм національних рекомендацій щодо пріоритетів цілісного комунікативного розвитку їхніх дітей, а також залучення їх у виховний процес як повноправних учасників для забезпечення системності педагогічного впливу на дитину.

По-п'яте, необхідно збільшити обсяг, якість та інтенсивність взаємодії між дитиною і дорослими та їхніми однолітками в умовах навчально-виховного процесу. Особливо щодо тих дітей, котрі походять із словесно мовних родин і відстають в опануванні формами інтеракції від своїх глухих однолітків з інших мовних типів родин.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розроблено й науково обґрунтовано педагогічну технологію формування бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників (див. рис. 12).

Рис. 12. Педагогічна технологія формування бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників

Зміст і засоби педагогічного втручання розробленої педагогічної технології спроєктовано так, аби враховувати актуальний стан комунікативного розвитку глухої та напівглухої дитини; мовний тип родини, в якій вона виховувалася; природу функціонування порушеної функції; компенсаторні та ресурсні можливості збережених функцій дитини; вікові закономірності розвитку дитини в дошкільному віці.

За структурою педагогічна технологія складається з двох складових – змістової та діяльнісної.

Основу змістової складової складають мета та завдання застосування педагогічної технології, що запропонована.

Застосування представленої педагогічної технології має на меті сприяти сформуванню високоорганізованої системи бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників, тобто сформувати таких дітей як бімодальних білінгвів.

Досягнення мети застосування технології забезпечується шляхом послідовної реалізації низки завдань педагогічного впливу для:

1) формування бімодально-білінгвальних вмінь першого порядку, зокрема, кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних, словесномовних граматичних, рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих і словесномовленнєвих, міжмовного переключення, жестомовно-комунікативних, словесномовно-комунікативних, умінь культурного спілкування із жестомовними і словесномовними партнерами та загальної культури спілкування, вміннями взаємодії з однолітками та дорослими, що відповідають віку;

2) інтегрування бімодально-білінгвальних умінь першого порядку в стійкі комплекси вмінь другого порядку, а саме: кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних, словесномовних граматичних умінь у мовний комплекс

умінь; рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих і словесномовленнєвих, міжмовного переключення у мовленнєвий комплекс умінь; жестомовно-комунікативних та словесномовно-комунікативних у комплекс комунікативних умінь; умінь культурного спілкування із жестомовними і словесномовними партнерами та загальної культури спілкування у комплекс соціокультурних умінь; умінь взаємодії з однолітками та дорослими у комплекс соціоінтеракційних умінь;

3) забезпечення взаємоузгодження функціонування вмінь комплексів бімодально-білінгвальних умінь другого порядку в цілісну систему бімодального білінгвізму, в середині якої відбуваються усі процеси, що характерні високорозвиненим системам – взаємокомпенсації, перерозподілу функцій між складовими системи.

Діяльнісна складова містить принципи здійснення педагогічного впливу на глухого та напівглухого дошкільника, етапи педагогічної діяльності команди педагогів (сурдопедагога та вихователя), засоби, якими необхідно забезпечити педагогів для реалізації завдань, передбачених у застосовуваній технології, форми роботи, методи педагогічного впливу.

Ключовими принципами здійснення педагогічного впливу з метою формування бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників є:

- організація бімодально-білінгвального розвивального середовища, насиченого як словесною мовою, так і жестовою мовою;
- включення дошкільника в активну взаємодію і спільну діяльність з однолітками та дорослими;
- забезпечення накопичення досвіду успішного спілкування та взаємодії шляхом надання дієвої допомоги дошкільнику в усуненні труднощів, що виникають під час цих процесів;
- формування бімодально-білінгвальних умінь послідовно від простих до складних за структурною організацією;

- розумного пристосування мовного середовища закладу відповідно до потреб і можливостей розвитку глухих та напівглухих дошкільників, що полягає у тому, що необхідно створити сприятливі для спілкування між усіма учасниками освітнього процесу умови в усіх аспектах функціонування закладу, починаючи від володіння жестовою мовою і розуміння звернень глухої чи напівглухої дитини з боку адміністрації до технічних працівників;

- систематичності здійснення педагогічного впливу на дитину, що передбачає взаємоузгоджену роботу сурдопедагога та вихователя, а також залучення батьків до процесу формування вмінь спілкування у цих дошкільників.

У діяльнісній складовій також виокремлено низку етапів роботи команди педагогів: діагностичний, проєктувальний та формувальний етапи.

Діагностичний етап передбачає діяльність педагогів, що спрямована на виявлення актуального рівня сформованості, особливостей організації та специфіки функціонування системи бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників. Як методи використовується переважно спостереження, бесіда та спеціально-організоване тестування, що відбувається за допомогою запропонованого нами педагогічного діагностичного комплексу. Як критерій сформованості вмінь спілкування слугує якість виконання дошкільником дій певного виду, тобто безпомилковість, упевненість, незалежність від контролю з боку оточуючих. Відповідно рівні сформованості вмінь ми розподіляємо на низький, середній, високий.

Проєктувальний етап передбачає визначення бімодально-білінгвальних умінь першого порядку чи комплексів умінь, що є несформованими або сформованими на недостатньому рівні.

Далі відбувається розподіл спектра бімодально-білінгвальних умінь за характером педагогічного впливу, якого вони потребують. Зокрема, до характеру формувального

впливу мають бути віднесені вміння, які є несформованими або сформованими на низькому рівні; підтримувального впливу мають бути віднесені ті вміння, які переважно сформовані на середньому рівні, однак продуктивність їх функціонування є нестійкою, дитина невпевнено виконує ці дії та потребує контролю якості їх виконання з боку педагога; абілітаційного впливу потребують ті вміння, формування яких є надзвичайно утруднене і тривале, наприклад, словесномовно-комунікативні, абілітацію яких можливо забезпечити за рахунок формування жестомовно-комунікативних умінь; коригувального впливу потребують ті дії чи їх компоненти, які сформовані неправильно із порушеннями.

Потім відбувається розроблення плану заходів із педагогічного впливу, підбір його засобів, форм і методів, а також розподіл ролей між педагогами, котрі за них відповідають. Варто відзначити, що формування, абілітацію та коригування має здійснювати переважно сурдопедагог, тоді як вихователь відповідає за педагогічну підтримку розвитку тих умінь, які визначає сурдопедагог.

Для забезпечення ефективності реалізації завдань педагогічної технології необхідними є такі *засоби*: інтерактивні технічні, мультимедійні, візуальні, наочність.

Педагогічний вплив відбувається при різних *формах роботи*: під час індивідуальної роботи з дитиною, шляхом виконання завдань у малих групах та фронтально – з усією групою.

Методи педагогічного впливу нами були розподілені відповідно до різновидів цього впливу

1. Педагогічний вплив на мовні вміння (див. додаток 2)

1.1. Педагогічний вплив на кінетичні вміння

Методи формування кінетичних умінь: «Гусенята», «Дзеркало» та ін.

Методи підтримки розвитку кінетичних умінь: «Вгадай», «Гноми», «Злови рибу», «Закрий коробочки» та ін.

Методи коригування кінетичних умінь: «Дощ іде», «Зайчики (тіньовий театр)» та ін.

1.2. Педагогічний вплив на жестомовні лексичні вміння

Методи формування жестомовних лексичних умінь: «Допоможи ведмедику», «Галявинка (заняття)» та ін.

Методи підтримки розвитку жестомовних лексичних умінь: «Де ведмедик?», «День народження лисиці», «Допоможи тваринам», «Кому що потрібно?» та ін.

Методи коригування жестомовних лексичних умінь: «Подивись і запам'ятай» та ін.

1.3. Педагогічний вплив на жестомовні граматичні вміння

Методи формування жестомовних граматичних умінь: «Розкдади фрукти (однина-множина)», «Водії та будівельники» та ін.

Методи підтримки розвитку жестомовних граматичних умінь: «Четвертий зайвий», «Чарівний кошик», «Шафа з речами» та ін.

Методи коригування жестомовних граматичних умінь: «Що спочатку, що потім?», «Що у тебе?» та ін.

1.4. Педагогічний вплив на фонетичні вміння

Методи формування фонетичних умінь: вправи на розвиток мовного дихання, темпо-ритму промовляння, сили голосу, наголосу та ін.

Методи підтримки розвитку фонетичних умінь: автоматизація звуків (ізольовано, в складах, словах та словосполученнях), читання та промовляння слів, речень усно-дактильно, усно та ін.

Методи коригування фонетичних умінь: вправи, які спрямовані на підвищення якості звуковимови, та ін.

1.5. Педагогічний вплив на словесномовні лексичні вміння

Методи формування фонетичних умінь: «Ведмедик сховався», «Город» та ін.

Методи підтримки розвитку фонетичних умінь: «Вгадай, хто в мене», «Де помилився художник?», «Драбинка» та ін.

Методи коригування фонетичних умінь: «Куди іде їжачок», «Пори року (заняття)», «Запам'ятай, знайди, назви» та ін.

1.6. Педагогічний вплив на словесномовні граматичні вміння

Методи формування словесномовних граматичних умінь: «Знайди малюнок», «Зроби ялиночку (заняття)» та ін.

Методи підтримки розвитку словесномовних граматичних умінь: «Буває – не буває», «Підбери пару», «Допоможи ляльці вдягнутися на прогулянку» та ін.

Методи коригування словесномовних граматичних умінь: «Допоможи тваринам знайти свій будинок», «Магазин 2», «Заховай-знайди» та ін.

2. Педагогічний вплив на мовленнєві вміння

2.1. Педагогічний вплив на рецептивні жестомовленнєві вміння

Методи формування рецептивних жестомовленнєвих умінь: «Діти на прогулянці», «Знайди свою іграшку», «Квадрати, трикутники» та ін.

Методи підтримки розвитку рецептивних жестомовленнєвих умінь: «Жовте, зелене, синє, червоне», «Знайди форму в предметі» та ін.

Методи коригування рецептивних жестомовленнєвих умінь: «Куди йде зайчик?», «Лялька Марійка купила меблі», «Подивися і назви (заняття)» та ін.

2.2. Педагогічний вплив на продуктивні жестомовленнєві вміння

Методи формування продуктивних жестомовленнєвих умінь: «Квіти», «Магазин» та ін.

Методи підтримки розвитку продуктивних жестомовленнєвих умінь: «Звідки взяли воду», «Кімната», «Зоопарк» та ін.

Методи коригування продуктивних жестомовленнєвих умінь: «Одягнемо ляльку», «На що це схоже?», «Ріпка (казка)», переказ невеличких текстів та ін.

2.3. Педагогічний вплив на рецептивні словесномовленнєві вміння

Методи формування рецептивних словесномовленнєвих умінь: «Візьми, коти», «Великі і маленькі кульки» та ін.

Методи підтримки розвитку рецептивних словесномовленнєвих умінь: «Зберемо ляльку на прогулянку», «Вгадай, про що я розповіла», «Загадки» та ін.

Методи коригування рецептивних словесномовленнєвих умінь: «Знайди маску тварини», «Маленька помічниця», «Принеси такі ж предмети» та ін.

2.4. Педагогічний вплив на продуктивні словесномовленнєві вміння

Методи формування продуктивних словесномовленнєвих умінь: «Лови та розповідай», «Зима», «Карусель» та ін.

Методи підтримки розвитку продуктивних словесномовленнєвих умінь: «Намалюй картину», «Кольорові картинки», читання віршів та ін.

Методи коригування продуктивних словесномовленнєвих умінь: «Нагодуй тварин», «Опиши предмет» та ін.

2.5. Педагогічний вплив на вміння переключення між мовами

Методи формування вмінь міжмовного переключення: «Давай пограємося», «Дай такий же предмет» та ін.

Методи підтримки розвитку вмінь міжмовного переключення: «Кімната для трьох ведмедів», «Лялька їде відпочивати» та ін.

Методи абілітації вмінь міжмовного переключення: «Знайди половинку», «Картина (заняття)» та ін.

Методи коригування вмінь міжмовного переключення: «Накриємо стіл для ляльок», «Підбери слово» та ін.

3. Педагогічний вплив на комунікативні вміння

3.1. Педагогічний вплив на жестомовно-комунікативні вміння

Методи формування жестомовно-комунікативних умінь: «Візьми кульку», «Допоможи» та ін.

Методи підтримки розвитку жестомовно-комунікативних умінь: «Іграшки йдуть на свято» та ін.

Методи абілітації жестомовно-комунікативних умінь: «Листоноша», «Лото (маленький учитель)» та ін.

Методи коригування жестомовно-комунікативних умінь: «Робота із серією малюнків», «Сім'я» та ін.

3.2. Педагогічний вплив на словесномовні-комунікативні вміння

Методи формування словесномовно-комунікативних умінь: «Ідіть до мене, біжіть до мене» та ін.

Методи підтримки розвитку словесномовно-комунікативних умінь: «Ляльчина книжка», «Лисиця і зайці» та ін.

Методи абілітації словесномовно-комунікативних умінь: «Посилка», «Загадки» та ін.

Методи коригування словесномовно-комунікативних умінь: «Що кому дати?» та ін.

4. Педагогічний вплив на соціокультурні вміння

4.1. Педагогічний вплив на вміння культурного спілкування із жестомовними партнерами

Методи формування вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Знайди свою пару (з ким гратися)» та ін.

Методи підтримки розвитку вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Поклич товариша», «Зрозумій мене» та ін.

Методи абілітації вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Що лежить у торбинці?» та ін.

Методи коригування вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Хто там? Що там?» та ін.

4.2. Педагогічний вплив на вміння культурного спілкування зі словесномовними партнерами

Методи формування вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Іди до мене», «Світлофор» та ін.

Методи підтримки розвитку вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Що внизу, що вгорі? (маленький учитель)» та ін.

Методи абілітації вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Що це таке?», «Що буває такого кольору?» та ін.

Методи коригування вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Що у тебе?» (зчитування дактилем з руки – робота в парах), «Що там? (Хто це? Хто там?)» та ін.

4.3. Педагогічний вплив на вміння загальної культури спілкування

Методи формування вмінь: гра-інсценівка «Лялька прийшла у дитсадок», «Магазин іграшок»

Методи підтримки розвитку вмінь: гра «Тихо-голосно» (правила поведінки у громадських місцях), гра-інсценівка «Друзі»

Методи коригування вмінь: сюжетно-рольова гра «Ведмедик захворів», «Обід у садочку»

5. Педагогічний вплив на соціоінтеракційні вміння

5.1. Педагогічний вплив на вміння взаємодії з однолітками

Методи формування вмінь взаємодії з однолітками: заняття «Вулиця», «Як пройти до зайчика?» та ін.

Методи підтримки розвитку вмінь взаємодії з однолітками: «Що робить?», гра-інсценівка «Приймаємо гостей» та ін.

Методи абілітації вмінь взаємодії з однолітками: «Що зображено на малюнку?», «Збудуємо разом вежу» та ін.

Методи коригування вмінь взаємодії з однолітками: домовлятися з дітьми за обмін іграшок, гра-інсценівка «Допоможемо матусі» та ін.

5.2. Педагогічний вплив на вміння взаємодії з дорослими

Методи формування вмінь взаємодії з дорослими: «Чого не вистачає?», «З мамою до магазину» (сюжетно-рольова гра) та ін.

Методи підтримки розвитку вмінь взаємодії з дорослими: «Чарівні картини», «Ідемо всією родиною в гості» (сюжетно-рольова гра) та ін.

Методи абілітації вмінь взаємодії з дорослими: сюжетно-рольові ігри «Збираємося у відпустку», «Я старша сестра (брат)» та ін.

Методи коригування вмінь взаємодії з дорослими: «Відвідуємо лікаря», «Бабуся захворіла» та ін.

Формувальний етап передбачає реалізацію запланованої системи заходів цілеспрямованого педагогічного впливу на формування бімодального білінгвізму у глухих та напівглухих дошкільників.

Діяльнісна складова технології передбачає циклічний характер роботи педагогів, оскільки після здійснення педагогічних впливів на дитину необхідно повторно оцінити ефективність актуального стану сформованості системи бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників, відповідно, за потреби внести необхідні уточнення у програму заходів та реалізувати ці зміни на практиці.

За результатами апробації засвідчують ефективність педагогічної технології. Зокрема, встановлено, що між експериментальною та контрольною групою існують достовірні відмінності за рівнем сформованості, відтак і їх функціонування таких умінь, як:

а) *мовні*, за рахунок удосконалення сформованості:

- кінетичних умінь (низький рівень зафіксовано у ЕГ – 14,81% проти КГ – 31,75%, при $p \leq 0,05$);
- жестомовних лексичних умінь (ЕГ – 3,70% проти КГ – 28,57%, при $p \leq 0,01$);
- жестомовних граматичних умінь (ЕГ – 3,70% проти КГ – 33,33%, при $p \leq 0,01$);

- словесномовних лексичних умінь (ЕГ – 11,11% проти КГ – 36,51%, при $p \leq 0,01$);
- словесномовних граматичних умінь (ЕГ – 31,48% проти КГ – 57,14%, при $p \leq 0,01$);

б) *мовленнєві*, за рахунок удосконалення сформованості:

- рецептивних жестомовленнєвих умінь (ЕГ – 5,56% проти КГ – 34,92%, при $p \leq 0,01$);
- продуктивних жестомовленнєвих умінь (ЕГ – 9,26% проти КГ – 33,33%, при $p \leq 0,01$);
- рецептивних словесномовленнєвих умінь (ЕГ – 42,56% проти КГ – 69,84%, при $p \leq 0,01$);
- продуктивних словесномовленнєвих умінь (ЕГ – 68,52% проти КГ – 84,13%, при $p \leq 0,05$);
- умінь переключення між мовами (ЕГ – 38,89% проти КГ – 71,43%, при $p \leq 0,01$);

в) *комунікативні*, за рахунок удосконалення сформованості:

- жестомовно-комунікативних умінь (ЕГ – 14,81% проти КГ – 31,75%, при $p \leq 0,05$).

г) *соціокультурні*, за рахунок удосконалення сформованості:

- умінь культурного спілкування із жестомовними партнерами (ЕГ – 18,52% проти КГ – 44,44%, при $p \leq 0,01$);
- умінь культурного спілкування із словесномовними партнерами (ЕГ – 18,52% проти КГ – 41,27%, при $p \leq 0,01$);
- умінь дотримуватися загальної культури спілкування (ЕГ – 12,96% проти КГ – 25,40%, при $p \leq 0,05$).

д) *соціоінтеракційні,* за рахунок удосконалення сформованості:

- умінь взаємодії з однолітками партнерами по спілкуванню (ЕГ – 18,52% проти КГ – 50,79%, при $p \leq 0,01$);
- умінь взаємодії з дорослими партнерами по спілкуванню (ЕГ – 24,07% проти КГ – 47,62%, при $p \leq 0,01$).

Таким чином, зафіксовано, що, окрім фонетичних та словесномовно-комунікативних умінь, використання означеної технології забезпечує прогресивну динаміку формування бімодального білінгвізму в дошкільному віці загалом.

Відсутність достовірних відмінностей між експериментальною та контрольною групами за рівнем сформованості фонетичних умінь очевидно потребує посилення і збільшення обсягу використання методів педагогічного впливу, що сприяють формуванню, підтримці та коригуванню фонетичного компонента усного мовлення у глухих та напівглухих дітей.

Разом з тим низькі показники за рівнем сформованості словесномовно-комунікативних умінь у дітей як експериментальної, так і контрольної груп (низький рівень зафіксовано у ЕГ – 88,89% проти КГ – 93,65, φ*=0,88) вказує на те, що використовувати словесну мову як засіб ведення діалогу зі словесномовними партнерами глухим та напівглухим дітям у межах дошкільного віку практично дуже складно. Втім, з огляду на те, що позитивна динаміка спостерігається у формуванні жестомовно-комунікативних умінь, процеси комунікації з глухими дітьми можуть забезпечуватися за рахунок використання власне жестової мови для того, аби забезпечити опанування змістом дошкільної освіти, в обсязі, передбаченому чинними вимогами. В той же час потребує більшої уваги розроблення методів педагогічного впливу, що стимулюють формування цих умінь. Водночас можемо припустити, що, враховуючи тривалість застосування запропонованої педагогічної технології (один навчальний рік), труднощі у формуванні мовних та мовленнєвих умінь у таких дітей, без яких неможливо сформувати власне здатність до комунікації засобами словесної мови – за умови використання цієї технології упродовж усього періоду виховання в закладі дошкільної освіти ймовірно буде сприяти позитивній динаміці за означеними показниками.

Щодо інших показників констатуємо, що використання розробленої технології в цілому сприяло формуванню мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних та соціоінтеракційних комплексів бімодально-білінгвальних умінь.

Також встановлено, що за результатами дослідження глухі діти з різних родин демонструють деякі відмінності у динаміці

та особливостях формування окремих компонентів бімодально-білінгвальних умінь, що представлено у таблиці 21.

Так, діти із жестомовних родин демонструють позитивну динаміку формування бімодального білінгвізму, про що свідчить зменшення кількості дітей експериментальної групи із низьким рівнем сформованості вмінь порівняно з такими дітьми контрольної групи. Зокрема, йдеться про формування таких комплексів умінь, як:

- мовний, за рахунок формування: жестомовних лексичних умінь ($p \leq 0,05$); жестомовних граматичних умінь ($p \leq 0,01$); словесномовних лексичних умінь ($p \leq 0,05$); словесномовних граматичних умінь ($p \leq 0,05$);
- мовленнєвий, за рахунок формування: продуктивних жестомовленнєвих умінь ($p \leq 0,01$); рецептивних словесномовленнєвих умінь ($p \leq 0,05$); умінь переключення між мовами ($p \leq 0,01$);
- соціокультурних, за рахунок формування: умінь культури спілкування зі словесномовними партнерами ($p \leq 0,05$);
- соціоінтеракційних, за рахунок опанування зменшення обсягу інтеракцій з однолітками, побудованих на підґрунті емоційно-практичної форми взаємодії ($p \leq 0,05$).

Таблиця 21

Формування бімодально-білінгвальних умінь у глухих та напівглухих дошкільників за результатами апробації

Вміння	Показник	ЖМ-тЕГ	ЖМт-КГ	φ*
Кінетичні вміння	низький	11,76	10,00	0,15
	середній	47,06	50,00	0,15
	високий	41,18	40,00	0,11
Жестомовні лексичні вміння	низький	**0,00**	**10,00**	**1,95***
	середній	58,82	50,00	0,50
	високий	41,28	40,00	0,11
Жестомовні граматичні вміння	низбкий	**0,00**	**15,00**	**2,41***
	середній	70,59	50,00	1,31
	високий	29,41	35,00	0,38
Фонетичні вміння	низький	23,53	35,00	0,78
	середній	47,06	45,00	0,16
	високий	29,41	20,00	0,65
Словесномовні лексичні вміння	низький	**11,76**	**35,00**	**1,73****
	середній	70,59	60,00	0,70
	високий	17,65	5,00	1,25
Словесномовні граматичні вміння	низький	**29,41**	**60,00**	**1,91****
	середній	52,94	40,00	0,76
	високий	**17,65**	**0,00**	**2,16***
Рецептивні жестомовленнєві вміння	низький	5,88	20,00	1,34
	середній	58,82	60,00	0,11
	високий	35,29	20,00	1,08

СМтЕГ	СМтКГ	φ*	БтЕГ	БтКГ	φ*
31,58	**60,00**	**1,89****	11,11	5,56	0,60
57,89	36,00	1,45	**66,67**	**38,89**	**1,69****
10,53	4,00	0,82	**22,22**	**55,56**	**2,11****
10,53	**60,00**	**3,68***	0,00	5,56	1,43
63,16	40,00	1,57	61,11	55,56	0,34
26,32	**0,00**	**3,54***	38,89	38,89	0,00
10,53	**56,00**	**3,42***	**0,00**	**22,22**	**2,94***
57,89	36,00	1,45	38,89	44,44	0,34
31,58	**8,00**	**2,05***	**61,11**	**33,33**	**1,70****
21,05	32,00	0,79	11,11	22,22	0,91
63,16	56,00	0,51	55,56	55,56	0,00
15,79	12,00	0,37	33,33	22,22	0,75
15,79	**44,00**	**2,10****	**5,56**	**27,28**	**1,96****
68,42	52,00	1,09	55,56	55,56	0,00
15,79	4,00	1,37	38,89	16,67	1,52
31,58	**60,00**	**1,89****	33,33	50,00	1,02
57,89	36,00	1,45	61,11	50,00	0,67
10,53	**4,00**	**0,82**	**5,56**	**0,00**	**1,43**
10,53	60,00	3,68*	0,00	16,67	2,53*
52,63	36,00	1,26	55,56	66,67	0,68
36,84	**4,00**	**2,93***	**44,44**	**16,67**	**1,85****

Вміння	Показник	ЖМ-тЕГ	ЖМт-КГ	φ*
Продуктивні жестомовленнєві вміння	низький	**0,00**	**15,00**	**2,41***
	середній	52,94	55,00	0,16
	високий	47,06	30,00	1,10
Рецептивні словесномовленнєві вміння	низький	**52,94**	**85,00**	**2,20****
	середній	**47,06**	**15,00**	**2,21****
	високий	0,00	0,00	0,00
Продуктивні словесномовленнєві вміння	низький	76,47	90,00	1,10
	середній	23,53	10,00	1,10
	високий	0,00	0,00	0,00
Вміння переключення між ЖМ і СМ	низкий	**47.06**	**85,00**	**0,15**
	середній	**47,06**	**15,00**	**0,15**
	високий	5,88	0,00	0.11
Жестомовно-комунікативні вміння	низький	5,88	15,00	1,95**
	середній	47,06	50,00	0,50
	високий	47,06	35,00	0,11
Словесномовно-комунікативні вміння	низький	88,24	95,00	2,41*
	середній	11,76	5,00	1,31
	високий	0,00	0,00	0,38
Вміння культурного спілкування ЖМ	низький	5,88	20,00	0,78
	середній	64,71	60,00	0,16
	високий	29,41	20,00	0,65
Вміння культурного спілкування СМ	низький	**35,29**	**65,00**	**1,73****
	середній	**58,82**	**30,00**	**0,70**
	високий	5,88	5,00	1,25

Продовження табл.21

СМтЕГ	СМтКГ	φ*	БтЕГ	БтКГ	φ*
26,32	**64,00**	**2,57***	**0,00**	**11,11**	**2.04****
63,16	**32,00**	**2,12****	50,00	66,67	1,02
10,53	4,00	0,79	**50,00**	**22,22**	**1,77****
42,11	**68,00**	**1,73****	33,33	55,56	1,36
52,63	**28,00**	**1,65****	61,11	44,44	1,01
5,26	4,00	0,25	5,56	0,00	1,43
78,95	92,00	1,29	50,00	66,67	1,02
21,05	8,00	1,28	50,00	33,33	1,02
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
42,11	**80,00**	**2,64***	27,78	44,44	1,04
52,63	**20,00**	**2,27****	66,67	44,44	1,36
5,26	0,00	1,57	5,56	11,11	0,60
36,84	**68,00**	**2,12****	0,00	0,00	0,00
47,37	32,00	1,06	50,00	65,56	0,34
15,79	**0,00**	**2,70***	50,00	44,44	0,34
89,47	92,00	0,26	88,89	94,44	0,61
10,53	8,00	0,26	11,11	5,56	0,60
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
47,37	**92,00**	**3,34***	0,00	5,56	1,43
52,63	**8,00**	**3,34***	50,00	61,11	0,67
0,00	0,00	0,00	50,00	38,89	0,67
21,05	**52,00**	**2,13****	0,00	0,00	0,00
68,42	44,00	1,62	0,00	0,00	0,00
10,53	4,00	0,82	100,00	100,00	0,00

Вміння	**Показник**	**ЖМ-тЕГ**	**ЖМт-КГ**	**φ***
Вміння загальної культури спілкування	низький	5,88	15,00	1,91**
	середній	52,94	50,00	0,76
	вискокий	41,18	35,00	2,61*
Вміння взаємодії з однолітками	ЕП	**11,76**	**35,00**	**1,73****
	СД	76,47	55,00	1,40
	НД	11,76	10,00	0,15
Вміння взаємодії з дорослими	СД	23,53	30,00	0,46
	НП	64,71	60,00	0,26
	НО	11,76	10,00	0,15

Продовження табл.21

СМтЕГ	**СМтКГ**	**φ***	**БтЕГ**	**БтКГ**	**φ***
15,79	32,00	1,26	16,67	27,78	0,81
52,63	40,00	0,82	61,11	61,11	0,00
31,58	28,00	0,27	22,22	11,11	0,01
15,79	**80,00**	**4,59***	27,78	27,78	0,00
73,68	**20,00**	**3,75***	55,56	61,11	0,34
10,53	**0,00**	**2,15****	16,67	11,11	0,49
26,32	**72,00**	**3,13***	22,22	33,33	0,75
63,16	**28,00**	**2,40***	72,22	66,67	0,36
10,53	**0,00**	**2,15****	5,56	0,00	1,43

Найбільш помітна динаміка формування бімодально-білінгвальних умінь спостерігається у дітей зі словесномовних родин. Для експериментальної групи дошкільників цього мовного типу родин характерні вищі показники порівняно з дітьми контрольної групи. Зокрема, за показником сформованості:

- мовних умінь шляхом формування: кінетичних умінь ($p \leq 0,01$); жестомовних лексичних умінь ($p \leq 0,01$); жестомовних граматичних умінь ($p \leq 0,01$); словесномовних лексичних умінь ($p \leq 0,05$); словесномовних граматичних умінь ($p \leq 0,05$);
- мовленнєвих умінь шляхом формування: рецептивних жестомовленнєвих умінь ($p \leq 0,01$); продуктивних жестомовленнєвих умінь ($p \leq 0,01$); рецептивних словесномовленнєвих умінь ($p \leq 0,05$); умінь переключення між жестовою та словесною мовами ($p \leq 0,01$);
- комунікативних умінь шляхом формування: жестомовно-комунікативних умінь ($p \leq 0,05$);
- соціокультурних умінь шляхом формування: умінь культурного спілкування із жестомовними партнерами ($p \leq 0,01$); умінь культурного спілкування із словесномовними партнерами ($p \leq 0,05$);
- соціоінтеракційних умінь шляхом удосконалення взаємодії: з однолітками через зменшення обсягу емоційно-практичної форми інтеракції ($p \leq 0,01$) та зростання – ситуативно-дійової ($p \leq 0,01$) та появу – надситуативно-дійової форм ($p \leq 0,05$); з дорослими через зменшення обсягу предметно-дійової форми взаємодії з ними ($p \leq 0,01$), зростання обсягу над ситуативно-пізнавальної ($p \leq 0,05$) та появу в окремих проявів над ситуативно-особистісної форми інтеракції.

Водночас результати глухих дітей бімодально-білінгвального типу родини засвідчує позитивну динаміку

вдосконалення кінетичних умінь ($p \leq 0,05$), жестомовних граматичних умінь ($p \leq 0,01$), словесномовних лексичних умінь ($p \leq 0,05$), рецептивних жестомовленнєвих умінь ($p \leq 0,01$), продуктивних жестомовленнєвих умінь ($p \leq 0,05$). Разом з тим для цієї групи дітей характерне зростання показників від середнього до середньо-високого рівня сформованості. На нашу думку, зміни, що відбулися внаслідок застосування цієї технології лише за показниками мовного та мовленнєвого комплексів умінь, свідчить про те, що система вмінь цих дітей є переважно сформованою, високоорганізованою, зі стійкою функціональністю усієї системи в цілому. Прогнозовано використання такої технології сприятиме не формуванню, а підтримці ефективності функціонування системи бімодально-білінгвальних умінь глухих та напівглухих бімодальних білінгвів у дошкільному віці.

2.8. Особливості навчання словесній мові глухих та напівглухих здобувачів шкільної освіти

Глухі та напівглухі школярі опановують словесною мовою на абсолютно відмінній від чуючих дітей основі. Якщо діти, котрі чують, опановують словесною мовою в природних умовах комунікації з оточуючими, то для дітей із порушеннями слуху словесномовного комунікативного середовища недостатньо, необхідним є спеціальне формування словесномовної комунікативної компетентності.

Водночас діти з порушеннями слуху відрізняються від тих, хто чує, за функціональними механізмами опанування словесною мовою. Так, у дітей, котрі чують, спостерігається така послідовність опанування видами мовленнєвої діяльності – спочатку відбувається формування рецептивної мовленнєвої діяльності на основі розвитку слухового сприймання і розуміння усного мовлення, потім розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності у формі власного усного мовлення. Цей перший етап опанування словесною мовою відбувається в умовах природного комунікативного середовища, коли дитині, котра

чує, на основі слухового сприймання доступне усне мовлення оточуючих та контроль над коректністю власного усного мовлення. Наступний етап освоєння словесної мови полягає у формуванні мовленнєвої діяльності на основі графемних кодів відповідної словесної мови. Цей етап починається з моменту навчання дитини читанню та письму. Фактично цей процес за змістом є формою перекодовування вже знайомих дитині в усній формі знаків словесної мови – фонемного коду на графемний код.

При цьому глухі та напівглухі школярі зустрічаються зі значними труднощами в освоєнні словесної мови вже на початковому етапі її вивчення – розвиток слухового сприймання усного мовлення, що затримує чи значно ускладнює розвиток інших видів продуктивної мовленнєвої діяльності.

Саме через існування сенсорного функціонального бар'єру, який досить часто пізно виявляється (якщо відсутній аудіологічний скринінг новонароджених, порушення слуху зазвичай виявляють у віці 2-3 років) та складно усувається (адже жодні технології слухопротезування не здатні забезпечити повноцінне слухове сприймання в природних умовах) помітно змінює процес опанування словесною мовою.

За монолінгвального підходу функціональне сенсорне обмеження дітей із порушеннями слуху ігнорувалося, тому до них застосовувалося типова для чуючих дітей траєкторія опанування словесної мови. Про це, зокрема, йдеться навіть у вже неодноразово згаданій нами Міланській резолюції. Втім, розроблення основних положень бімодально-білінгвального підходу змінює уявлення про траєкторію словесномовного розвитку глухих та напівглухих школярів. Насамперед йдеться про зміну показників, які засвідчують опанування ними словесною мовою. Якщо для школярів, котрі чують, показниками опанування словесною мовою є сформованість чотирьох видів мовленнєвої діяльності – говоріння та письмо, читання та аудіювання. То для глухих та напівглухих школярів

показниками опанування словесною мовою є засвоєння двох різновидів мовленнєвої діяльності – читання та письмо. Розвиток аудіювання та усного мовлення у зазначеної категорії учнів не оцінюється за вимогами державних стандартів освіти, оскільки опанування цими видами мовленнєвої діяльності безпосередньо залежить від індивідуальних функціональних сенсорних можливостей і обмежень кожної конкретної дитини. Таким чином, опанування глухою та напівглухою дитиною словесної мови на рівні стандартів освіти починається з опанування її графемним кодом спочатку в формі рецептивної, далі – продуктивної мовленнєвої діяльності. Тобто спочатку читанням, потім письмом.

При цьому саме формування здатності читати є найбільш складним викликом при опануванні словесною мовою. Читання належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, а відтак ця діяльність відбувається виключно в психічному плані свідомості особистості. Читацька діяльність опосередковується знаковою системою певної мови та здійснюється під контролем свідомості, тому вона належить до видів вищої психічної діяльності – ієрархічно організованої функціональної системи психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення та уяви), що відповідають за відображення реальної чи уявної (думок, ставлень, почуттів) дійсності засобами значень і смислів, опосередкованої знаками мови (П.Анохін, Л.Виготський, С. Рубінштейн та ін.).

Специфікою вищої психічної діяльності суб'єкта є те, що вона є не вродженою властивістю психіки, а психічним утворенням, що формується у процесі соціалізації особистості, входження її в культуру. Формування вищої психічної діяльності відбувається на основі процесу інтеріоризації (від французького слова «intériorisation», що означає перехід ззовні всередину, яке походить від латинського слова «interior» – внутрішній), що ґрунтується на формуванні синхроністичності функціонування психічних процесів для

здійснення соціально зумовленої форми виконання зовнішньої діяльності. Таким чином, дії, що мають інтеріоризуватися, спочатку мають бути сформованими в зовнішньому плані дій суб'єкта (Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.). Аналогічно будь-яка навіть елементарна дія читача, сукупність яких складає функційну основу читацької діяльності загалом, спочатку має бути сформована у зовнішньому плані дій суб'єкта.

На початкових етапах оволодіння словесною мовою у дитини формується внутрішній неусвідомлюваний план психічної діяльності під час виконання сукупності дій відповідно до вимог оточуючих, тобто значимі інші виступають як організатори зовнішніх дій дитини – правильності розуміння нею мовлення (рецептивна мовленнєва діяльність) та коректності власного продуктивного мовлення. На основі частого виконання одних і тих же дій вони поступово автоматизуються, оскільки формується внутрішній план їх виконання, після чого виконання цих дій дитиною не потребує організації з боку дорослого (П.Гальперін, Н.Тализіна та ін.). Відтак дитина починає самостійно керувати власною діяльністю. Таким чином, процес читання стає діяльністю самої дитини, а дорослий у цьому контексті виступає як організатор зовнішньої читацької діяльності дитини лише на початковому етапі формування певних читацьких дій.

Відповідно до концепції П.Гальперіна, читацька діяльність формується поступово шляхом переходу від зовнішньої читацької діяльності у план свідомості учня. Це відбувається в кілька етапів.

Перший етап – формування мотиваційної основи майбутньої діяльності, тобто створення особистісної налаштованості на читання через створення проблемної ситуації, яку можна вирішити лише шляхом читання. Приміром, викликання інтересу до подальшого розгортання сюжету казки чи розповіді, який читали дитині та який її зацікавив. Саме тому зміст читання має відповідати потребам та інтересам дитини відповідного віку.

Другий етап – формування орієнтувальної основи читацької діяльності, що ґрунтується на поділі майбутньої дії на елементарні операції, що виконуються у формі окремих дій. Такими елементарними операціями є розпізнавання літер та їх зв'язування з фонемами, розпізнавання та читання складів, слів, речень і тексту в цілому.

Третій етап – прогресивне формування читацьких дій з опорою на предметні дії з поступовим зростанням рівня складності дій. На початковому етапі це маніпуляції дитини з готовими наочними зображеннями та підписами слів, співставлення озвучених фонем та зображень літер у підручнику, співставлення фонемного образу з графемним образом лексичних одиниць, групування кількох готових слів в осмислене речення, складання плану тексту, визначення головної думки тексту тощо.

Четвертий етап – зовнішньомовленнєвий етап читацьких дій, що ґрунтується на формуванні вміння читати вголос, що дозволяє зосередити свідомість дитини на читацькій діяльності, а відтак після опанування цією здатністю, керувати власною читацькою діяльністю.

П'ятий етап – внутрішньомовленнєвий етап читацьких дій полягає в розвитку вміння читати текст про себе, що має розгорнутий характер у плані свідомості. Йдеться про так зване внутрішнє «озвучування» тексту, його повноцінне читання без компонента фізичного озвучування.

Шостий етап – трансфер дій у внутрішній план і згортання внутрішнього «озвучування» читацької діяльності, що характеризується відсутністю потреби у свідомому контролі за технікою читання. Йдеться про формування «візуального читання». Саме на цьому етапі стає можливим маніпулювання різними видами читання (ознайомлювальним, вивчаючим чи переглядовим).

Відтак опанування читацькою діяльністю формується спочатку в зовнішньому плані дій, тобто *навчанню читати*

вголос, а потім внутрішньому плані дій, тобто *читанню про себе*. При цьому для того, аби навчити читати вголос, необхідно мати попередньо розвинене усне мовлення.

Навчання ***читанню вголос*** умовно поділяється на два періоди. *Дотекстовий період* – опанування графемним кодом мови. Графеми поступово вводяться з опорою на усне мовлення спочатку як окремі літери, далі склади, потім лексеми, які мають наслідувати вивчене попередньо у процесі розвитку говоріння та аудіювання. Важливою складовою цього етапу є вивчення символіки тексту (коми, наголоси, тон висловлювання), зокрема, діти мають засвоїти, що не можна ставити логічні наголоси на службові частини мови і т.д. Цей період триває, допоки діти читають окремі складові тексту, а не весь текст в цілому. *Текстовий період* передбачає освоєння роботи щодо сприймання і розуміння цілісних текстів. Важливим підґрунтям у розвитку цього є стимулювання здатності розуміти: графемно-фонемні асоціації, словесні й фразові наголоси, паузи, мелодику тощо.

Опанування читанням вголос здійснюється в кілька стадій: читання вголос за еталоном (учитель, аудіозапис), перед читанням здійснюється попереднє опрацювання складних звуко-літерних зв'язків тексту; читання вголос без еталону, однак з попередньою підготовкою; читання вголос без еталону та попередньої підготовки спочатку на основі озвучування раніше опрацьованих, а згодом нових текстів.

Наступний етап формування читання це навчання ***читанню мовчки***, яке ґрунтується на переході читання вголос у внутрішній план свідомості спочатку в розгорнутій формі без зовнішнього озвучування, а з часом ці операції згортаються і формується «візуальне читання», за якого проговорювання відбувається лише в складних ситуаціях (незнайоме слово, складний за стилем викладу текст тощо).

Отже, розвиток говоріння є передумовою формування читання, яке, по суті, стає своєрідним впізнаванням знайомих за звуковим образом слів.

Натомість глухі та напівглухі школярі не мають подібної до учнів, котрі чують, функціональної бази. Зважаючи на це фахівці бімодально-білінгвального підходу шукали інші шляхи розвитку у глухих та напівглухих школярів здатності читати. Можна виокремити три методичні стратегії формування читання у таких дітей. Відмінності між стратегіями полягають у специфіці тих прийомів, що використовуються як засоби формування зовнішніх читацьких дій для їх подальшої інтеріоризації і формування основи для внутрішнього плану читацької діяльності спочатку в розгорнутому плані, а далі в згорнутій формі.

Глобально-аналітико-синтетична стратегія є класичною та найчастіше застосованою під час навчання читанню дітей із порушеннями слуху. Стратегія передбачає початок формування читацьких умінь із використання прийому глобального читання (цілими словами), запропонованому американським нейрофізіологом Гленном Доманом та японським педагогом Шинічі Сузукі, котрі його застосовували для навчання мови та математики дітей з органічними ураженнями головного мозку. Зміст роботи полягає в тому, що дитині регулярно пропонується для одночасного зорового, тактильного та слухового сприймання картки зі словами, словосполученнями та реченнями. Спочатку на картках з підписами є наочність, згодом картки приклеюються на об'єкти, які позначаються словами. Таким чином, відбувається формування асоціативного зв'язку між словом та значенням, що воно позначає. Внаслідок регулярного демонстрування цих карток у дитини формуються нейронні зв'язки між різними формами вираження (фонемними, графемними, моторними) та їх значенням. Цей метод ґрунтується на нейрофізіологічних механізмах, що забезпечують опанування словесною мовою в ранньому віці. Л. Нурієва зауважує, що фонемний, графемний чи моторний образ слова в цей час є цілісним єдиним знаком, «малюнком слова», тобто дитина наприкінці цього етапу

оволодіває здатністю розпізнавати зображення слова, а не читати в повноцінному значенні цього слова. Оперування зображеннями зорієнтовано на особливості психофізичного розвитку дітей до 7-9-річного віку, коли робота їхнього мозку забезпечується функціонуванням домінуючої правої півкулі, яка відповідає за здатність оперувати образами, а не лівої, яка відповідає за аналітичні функції, а відтак і аналітичне читання (А.Самбуська та ін.). Л. Нурієва зауважує, що після етапу глобального читання розпочинається формування аналітичного читання, тобто перехід до знакового образу слова за рахунок його опрацювання в лівій півкулі. Причому спочатку формується вміння читати по складах, тобто ділити цілісне слово на окремі частини, на основі яких розвивається вміння читати окремі літери. Таким чином, етапність формування уміння читати у глухих та напівглухих дітей кардинально відрізняється при цій стратегії від традиційної, що притаманна для навчання дітей з типовим психофізичним розвитком.

Глобально-образний етап формування читацьких умінь, на якому відбувається формування графічного образу слова. Цей етап Е.Леонгард поділяла на два підетапи: підетап розрізнення, що полягає у тренуванні дитини впізнавати слова на табличках під час вибору відповідного з кількох предметів, кількість яких поступово зростає; підетап впізнавання, що ґрунтується на розумінні значення слів, словосполучень та речень без їх співставлення з конкретними предметами чи їх зображеннями.

Аналітико-поскладовий етап формування читацьких вмінь, мета якого полягає у відпрацюванні злитності вимови складів та здатності до їх диференціації в слові. На цьому етапі також використовується показ карточок, однак змінюється форма написання слів, якщо раніше ці слова були написані як ціле, то тепер слова членуються за складами.

Аналітико-літерний етап формування читацьких умінь має якісну специфіку, що виражається в

послідовності опанування літерами, яка зумовлюється можливостями звуковимови дітей з порушеннями слуху, тобто перебуває в безпосередній залежності від індивідуальної програми корекції розвитку їхнього усного мовлення, на відміну від дітей із типовим розвитком послідовність вивчення літер якими визначається особливостями фонемного складу самої мови (Т.Белякова та ін.). Для «озвучування» літер використовується звуковимова літер, що читаються. Це перший етап, на якому відбувається власне формування зовнішньої, а не лише орієнтувальної (еталонної) форми читацьких дій на основі відпрацювання фонетичного образу відповідного слова в його конкретному значенні.

Аналітико-синтетичний етап формування читацьких умінь, під час якого руйнується графічний образ слова та формується новий пографемний образ слова й налагоджується його зв'язок з відповідним уточненим значенням лексичної одиниці.

Синтетично-текстовий етап розвивається за закономірностями, що притаманні чуючим дітям на етапі опанування здатністю до читання текстів.

Жестомовно-дактильна стратегія, що ґрунтується на опануванні дитиною жестовою мовою, яка формує понятійну базу, що є основою для подальшого навчання читанню. Тобто за цією стратегією значення, що передається засобами жестовомовного коду, перекодовується в графемну форму словесної мови без посередництва усного мовлення.

При цьому специфіка цієї стратегії полягає в тому, що початковим етапом формування читацьких умінь є не звуко-літерний етап, а л*ітерно-дактильний етап*, на якому відбувається утворення тісних зв'язків між літерою і дактилемою (її пальцевим знаком). Дактильне «озвучування» літер є найелементарнішою формою втілення зовнішніх читацьких дій.

Ще однією особливістю формування читацьких умінь за цією стратегією є те, що відсутній аналітично-поскладовий етап їх формування, оскільки при дактилюванні немає членування на склади. Відтак *другим етапом формування читацьких умінь є аналітико-синтетичний*, на якому формується дактильно-графемний образ слова.

Синтетичний і текстовий етапи відбуваються на основі закономірностей, що притаманні для чуючих дітей.

Мануоральна стратегія ґрунтується на використанні прийому мануорального артикулювання, що запропоновано R.O.Cornett. Цей засіб зорієнтований на забезпечення доступності зорового сприймання усного мовлення, що дозволяє забезпечити мовний та мовленнєвий розвиток незалежно від наявності та ступеня порушення слуху.

Основу системи мануоральної артикуляції складає комбінація сигналів чотирьох видів – артикуляція звуків, конфігурація пальців руки, місце її розташування та рух (див. додаток 1). Артикуляція усного мовлення супроводжується мануальними (ручними) сигналами, де конфігурація позначає групи приголосних звуків, місце розташування руки позначає голосні звуки, а рухи застосовується для дифтонгів.

Мануоральне артикулювання дає змогу на відміну від дактилювання «проговорювати» в темпі природному для звичайного усного мовлення. Позаяк цей засіб передбачає комбінування сигналів і їх одночасний показ, в той час як при дактилюванні всі сигнали подаються послідовно кожна літера окремо одна за одною. Тобто при мануоральному артикулюванні відбувається показ одразу складів «ма-ма», а не «м-а-м-а», як при дактилюванні. Темп такого артикулювання дає можливість його використовувати для читання вголос і надалі цей засіб може перейти у внутрішній психічний план і виконувати функцію внутрішнього проговорювання тексту.

При мануоральній стратегії формування читацьких умінь відбувається поетапно.

Аналітичний мануорально-поскладовий етап, який фактично є підготовчим етапом до опанування читанням аналогічним до етапу глобального читання чи опанування усним мовленням чуючими дітьми. В межах цього етапу формується база понять, яка закріплюється в мануоральній формі.

Аналітико-синтетичний етап передбачає формування мануорально-графемних образів лексичних одиниць.

Перебіг *синтетичного* та *текстового* етапів відбувається за закономірностями, що притаманні чуючим дітям.

Серед означених стратегій найбільш поширеною є глобально-аналітико-синтетична стратегія, адже вона розроблялася в межах монолінгвального підходу. Жестомовно-дактильна стратегія розроблялася представниками бімодально-білінгвального підходу. Найменш поширеною є мануоральна стратегія, яка може використовуватися як представниками монолінгвального, так і бімодально-білінгвального підходів.

РОЗДІЛ 3 КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ГЛУХИХ ТА НАПІВГЛУХИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

3.1. Концептуальні засади бімодально-білінгвального підходу в освіті глухих та напівглухих

Результати аналізу наукових джерел проблеми дослідження та теоретичного переосмислення змісту функціональних обмежень та ресурсів і компенсаційних можливостей розвитку, навчання і виховання осіб із порушеннями слуху дали підстави розробити теоретичну модель проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих та слабкочуючих здобувачів освіти різних рівнів, форм та умов (див. рис.13).

Загалом бімодально-білінгвальний підхід передбачає створення жестово-словесного освітнього середовища, в якому жестова і словесна мови використовуються як засоби розвитку, виховання та навчання.

Проєктування повноцінного бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих та напівглухих здобувачів освіти різних вікових груп передбачає системний і цілеспрямований підхід вибудовування цілісного жестово-словесного середовища.

Організація бімодально-білінгвального освітнього середовища містить низку обов'язкових складових: методологічна, змістова, структурна, функціональна, технологічна, процесуальна .

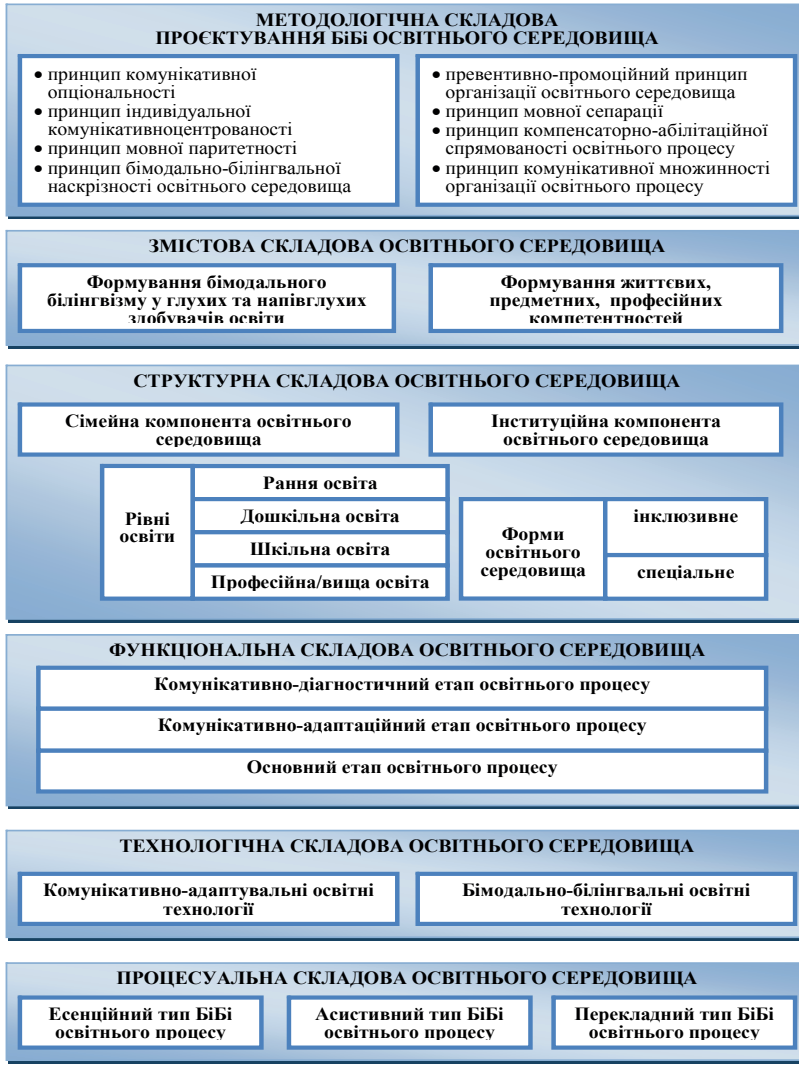


Рис. 13. Теоретична модель проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих та напівглухих здобувачів освіти

Методологічна складова освітнього середовища ґрунтується на дотриманні низки принципів бімодально-білінгвальної організації:

— *принцип комунікативної опціональності*, що полягає у використанні як засоби навчання, виховання та розвитку глухого або напівглухого здобувача освіти тих різновидів мовлення, продукування та сприймання, яких опирається виключно на збереженні функціональні можливості осіб із порушеннями слуху;

— *принцип індивідуальної комунікативноцентрованості,* який передбачає адаптування освітнього середовища до індивідуальних комунікативних обмежень, потреб та можливостей кожного конкретного здобувача освіти з порушеннями слуху;

— *принцип мовної паритетності,* що втілюється у ставленні суб'єктів освітнього процесу до жестової і словесної як до рівноправних і рівноцінних засобів навчання, виховання та розвитку глухих та напівглухих здобувачів освіти;

— *принцип бімодально-білінгвальної наскрізності* освітнього середовища передбачає повсякчасне використання двох мов як у середовищі закладу освіти на усіх рівнях здобуття освіти, так і в умовах сімейного виховання;

— *превентивно-промоційний принцип* організації освітнього середовища передбачає послідовне вирішення завдань комунікативного розвитку глухого або напівглухого здобувача освіти, спочатку впливи зорієнтовані на попередження виникнення синдрому мовної депривації, наслідком якої є виникнення значних порушень мовно-мовленнєвого розвитку, після убезпечення від виникнення вторинних порушень розвитку педагогічні впливи зосереджуються на інтенсифікації формування повноцінного бімодального білінгвізму;

— *принцип мовної сепарації*, що передбачає диференційоване використання жестової та словесної мов як знакових комунікативних систем з відмінним лексичним складом і граматичною структурою;

— *принцип компенсаторно-абілітаційної* спрямованості освітнього процесу, що полягає у формуванні всіх компонентів бімодального білінгвізму з використанням засобів спеціальної підтримки мовлення словесної мови, що є посильними і природновідповідними можливостям глухого або напівглухого здобувача освіти, зокрема опанування аудіюванням, говорінням, читанням, письмом відбувається з використанням засобів їх підтримки (мануоральне артикулювання, дактилювання, кальковане жестове мовлення, технічні засоби тощо);

— *принцип комунікативної множинності* організації освітнього процесу, що полягає у формуванні освітнього контенту одночасно в кількох різновидах мовно-мовленнєвого оформлення з наданням здобувачеві вільного вибору комунікативних форм, що найбільше відповідають його потребам і можливостям.

Змістова складова освітнього середовища має забезпечити формування двох елементів освіченості у глухих та напівглухих здобувачів освіти – формування у кожного з них бімодально-білінгвальної комунікативної компетентності та спектра предметних, життєвих та професійних компетентностей, що передбачаються відповідними стандартами освіти.

Структурна складова освітнього середовища передбачає створення бімодально-білінгвальних умов у двох основних компонентах освітнього середовища – сім'ї та закладі освіти наскрізно на всіх рівнях освіти – рання освіта (в межах реалізації послуг раннього втручання), дошкільної, шкільної, професійної, вищої освіти. При цьому бімодально-білінгвальне середовище має бути створене не лише в умовах спеціального навчання (спеціальні заклади, групи/класи), а й інклюзивного навчання.

Функціональна складова освітнього середовища передбачає етапну організацію освітнього процесу, що складається з трьох послідовних етапів.

Перший етап – *комунікативно-діагностичний* етап передбачає здійснення комунікативного оцінювання глухих

та напівглухих здобувачів освіти для визначення рівня сформованості компонентів бімодально-білінгвальної комунікативної компетентності, рівня володіння засобами підтримки мовлення словесної мови. На основі результатів діагностики складається індивідуальний комунікативний протокол здобувача освіти з порушеннями слуху, де описується актуальний рівень сформованості компонентів бімодального білінгвізму, рівень опанування засобами комунікативної підтримки різновидів мовлення словесної мови, заходи для формування дефіцитарних компонентів бімодального білінгвізму, рекомендації щодо комунікативного забезпечення освітнього процесу.

Другий етап – *комунікативно-адаптаційний* етап, основним завданням якого є інтенсивний розвиток бімодального білінгвізму у глухих та напівглухих здобувачів освіти та оволодіння ними засобами підтримки різних видів мовлення словесної мови. На цьому етапі здобувач освіти комунікативно адаптовується до особливостей навчання, виховання та розвитку в умовах жестово-словесної двомовності.

Третій етап – *основний етап* освітнього процесу, передбачає виконання вимог стандартів освіти для відповідного рівня здобуття освіти.

Технологічна складова освітнього процесу передбачає комплекс комунікативних технологій, одна група яких – комунікативно-адаптувальні освітні технології забезпечують розвиток недостатньо сформованих компонентів бімодального білінгвізму та засобів комунікативної підтримки мовлення словесної мови; друга група яких – бімодально-білінгвальні освітні технології, які передбачають безпосереднє навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти засобами жестово-словесної двомовності.

Процесуальна складова освітнього процесу може бути організована за трьома типами комунікативно-кадрового забезпечення: есенційний тип; асистивний тип; перекладний тип організації бімодально-білінгвального освітнього процесу.

Есенційний тип передбачає здійснення навчання, виховання та розвитку здобувача освіти безпосередньо бімодально-білінгвальним педагогом/вихователем, тобто особою досить компетентною для того, щоб спілкуватися з носіями жестової та словесної мов.

Асистивний тип організації освітнього процесу передбачає, що навчання, виховання та розвиток здобувача освіти здійснюється педагогом/вихователем, котрий не є компетентним бімодальним білінгвом, на допомогу якому долучається асистент з комунікації (парапрофесіонал), котрий володіє певною мовою або одним із засобів комунікативної підтримки мовлення словесної мови, однак не має перекладацької освіти.

Перекладний тип організації освітнього процесу передбачає навчання, виховання та розвиток глухого або напівглухого здобувача освіти через комунікативну медіацію кваліфікованого перекладача жестової мови, котрий володіє особливостями здійснення перекладу в умовах освітнього процесу.

Окремо варто зауважити, що впровадження бімодально-білінгвального підходу змінює не лише форму додаткових розвивальних впливів із корекційно-розвиткової роботи на компенсаторно-абілітаційну, а й зміст цього виду робіт. Зокрема, окрім формування традиційних для сурдопедагогічної роботи правильної вимови, розвитку усного мовлення і слухового сприймання, ще й розвиток природного жестомовного мовлення, а також засобів комунікативної підтримки рівновидів мовлення словесної мови – дактилювання та мануорального артикулювання.

Водночас впровадження бімодально-білінгвального підходу в освітній процес вітчизняних закладів освіти потребує вирішення низки проблем:

- запровадження системи оцінювання й моніторингу забезпеченості особливих освітніх потреб осіб із порушеннями слуху, що є підґрунтям для вибору ефективних технологій їх навчання, виховання та розвитку;

- розроблення навчально-методичного забезпечення як мовних, так і не мовних предметів для здійснення навчання в жестово-словесному режимі;
- здійснення підготовки та перепідготовки педагогів з метою формування в освітян бімодального білінгвізму та опанування ними бімодально-білінгвальними технологіями навчання;
- започаткування ефективної системи інформаційної підтримки щодо освітніх питань дітей з порушеннями слуху, що відповідала б сучасним досягненням науки та практики;
- створення при закладах освіти освітніх програм, які б надавали можливість вибору технології навчання, яка була б найбільш успішною, з урахуванням потреб і можливостей здобувача освіти з порушенням слуху з можливістю гнучкого переходу між цими програмами для забезпечення кращих академічних досягнень.

3.2. Індивідуальний комунікативний протокол глухого та напівглухого здобувача освіти

Проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища для здобувача освіти з порушеннями слуху передбачає обов'язковий етап діагностики особливостей сформованості у нього компонентів бімодального білінгвізму. Це стає основою для розроблення індивідуального комунікативного протоколу (див. табл. 21), що складається з трьох розділів.

Таблиця 21

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОТОКОЛ
глухого та напівглухого здобувача освіти
І. Сформованість компонентів бімодального білінгвізму здобувача освіти

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

ІІ. Траєкторія бімодально-білінгвального розвитку здобувача освіти

Тип мовлення	Вид мовлення	Вид додаткової підтримки			
		Без підтримки	Дактилювання	Мануоральне артикулювання	Калькуване жестове мовлення
Рецептивне	Сприймання природного жестового мовлення		■	■	■
	Читання				■
	Сприймання усного мовлення		■		
Продуктивне	Сприймання усного мовлення		■	■	■
	Письмо			■	■
	Продуктивне усне мовлення		■		

III. Доступні бімодально-білінгвальні засоби навчання, виховання та розвитку здобувача освіти

Тип мовлення	Вид мовлення	Вид додаткової підтримки			
		Без підтримки	Дактилювання	Мануоральне артикулювання	Калькуване жестове мовлення
Рецептивне	Сприймання природного жестового мовлення				
	Читання				
	Сприймання усного мовлення				
Продуктивне	Сприймання усного мовлення				
	Письмо				
	Продуктивне усне мовлення				

У першому розділі наводиться характеристика актуального рівня сформованості компонентів бімодального білінгвізму; в другому розділі проєктується траєкторія бімодально-білінгвального розвитку на найближчу перспективу; в третьому розділі вміщуються рекомендації щодо найбільш ефективного поєднання мовно-мовленнєвих засобів навчання, виховання та розвитку здобувача на поточному етапі здобуття освіти.

Для всіх трьох розділів є спільний поділ на ключові компоненти бімодального білінгвізму, що розподіляються за типом мовлення на рецептивну та продуктивну мовленнєву діяльність, у кожній з яких диференціюються різновиди мовлення. Зокрема, серед рецептивних різновидів мовлення виокремлюється – сприймання природного жестового мовлення, читання, сприймання усного мовлення, причому останнє може відбуватися на слуховій, слухозоровій, зоровій основі. В продуктивному мовленні диференціюється продуктивне природне жестове мовлення, писемне мовлення, продуктивне усне мовлення, причому останнє може відбуватися без компонента озвучування.

При цьому різновиди мовлення словесної мови може відбуватися без та з додатковою підтримкою, що ґрунтується на візуально-мануальній основі. Серед видів додаткової підтримки, що супроводжує мовленнєві процеси словесної мови диференціюється дактилювання, мануоральне артикулювання, кальковане жестове мовлення. Читацька діяльність може відбуватися за підтримки дактилювання та мануорального артикулювання як засобів «читання вголос». Полегшувати зорове сприймання усного мовлення допомагає мануоральне артикулювання або кальковане жестове мовлення співрозмовника. Дактилювання слугує підтримкою писемного мовлення. Продуктивне усне мовлення може відбуватися без приговорювання з підтримкою засобами мануорального артикулювання чи калькованого жестового мовлення.

Кожен компонент бімодального білінгвізму оцінюється за двома рівнями сформованості – недостатній та достатній. Показником «достатності» сформованості компонента бімодального білінгвізму є здатність здобувача повною мірою сприймати інформацію, яка передана цим різновидом мовлення, а також здатність якісно передавати інформацію певним різновидом мовлення.

3.3. Технології організації бімодально-білінгвального освітнього середовища глухих та напівглухих здобувачів освіти

Комунікативно-адаптувальні освітні технології диференціюються на два основні типи залежно від прицільності впливів – здобуваче-орієнтовані та середовище-орієнтовані.

Здобуваче-орієнтовані комунікативно-адаптувальні освітні технології передбачають формування дефіцитних (недостатньо сформованих) компонентів бімодального білінгвізму здобувача освіти. Ці технології зосереджені на інтенсивному формуванні рецептивного та продуктивного природного жестового мовлення. Також до цих технологій належать і формування рецептивного та продуктивного усного мовлення з його мануоральною підтримкою та на більш пізніх стадіях – калькованого жестового мовлення. Окрема увага приділяється формуванню читання з підтримкою здатності читання вголос засобами мануорального артикулювання. Для опануванню писемною діяльністю використовується дактилювання.

Середовище-орієнтовані комунікативно-адаптувальні освітні технології зосереджуються на пристосуванні освітнього середовища до бімодально-білінгвального функціонування. Середовище-орієнтовані комунікативно-адаптувальні освітні технології зосереджені на бімодально-білінгвальне пристосування компонентів середовища:

— *бімодально-білінгвальна адаптація сімейного середовища*, що передбачає опанування і використання в буденному житті членами родини, котрі безпосередньо проживають з дитиною з порушеннями слуху, жестовою та словесною мовами, а також засобами додаткової підтримки мовлення словесної мови;

— *бімодально-білінгвальна адаптація віртуального середовища* закладу освіти (сайту, освітніх платформ), зокрема через розміщення відеоматеріалів з інформацією про заклад, особливості освітнього процесу, освітні послуги, перекладених жестовою мовою, субтитрованих тощо;

— *бімодально-білінгвальна адаптація навчальних приміщень* через використання допоміжних технологій (FM-system), комп'ютерних програм для занотовування з голосу та озвучування писемного тексту. Водночас має постійно контролюватися акустичне середовище навчальних приміщень, зокрема шумовий фон, специфіка матеріалів оздоблення приміщень, а також візуальне середовище, забезпечуватися достатнє освітлення, візуальна сигналізація, наочність та використовуватися телекомунікаційні технології для презентацій. Крім того, до навчальних приміщень має бути забезпечено вільний доступ для супроводжуючого персоналу (конспектувальників, перекладачів жестової мови, асистентів та ін.);

— *бімодально-білінгвальна адаптація кампусу* (навчальний та адміністративний корпуси, бібліотека, гуртожиток, земельна ділянка тощо). Зокрема, мають бути передбачені засоби контактування з представниками закладу шляхом використання Skype, sms, e-mail, факс тощо; візуальні дзвінки, особливо в кімнатах проживання; засоби візуального й наочного подання інформації (мапи кампусу та ін.);

— *бімодально-білінгвальна адаптація навчальних матеріалів,* що передбачає одночасне представлення навчальних матеріалів засобами двох мов та в кількох варіантах додаткової підтримки;

— *бімодально-білінгвальна адаптація процесу навчання*, зокрема викладання засобами бімодального білінгвізму (есенційне, асистивне, перекладне навчання);

— *бімодально-білінгвальна адаптація процедури оцінювання* навчальних досягнень здобувачів освіти з порушеннями слуху, зокрема через збільшення часу на складання тестів, іспитів або відстрочення складання іспитів; залучення асистента з комунікації чи перекладача жестової/словесної мови; використання програмного забезпечення спеціально створеного в двомовному форматі; надання можливості вибору процедури оцінювання, наприклад, писемне складання іспитів замість усних або жестові відповіді замість усних.

Технології бімодально-білінгвальної організації освітнього процесу диференціюється на три типи: есенційний, асистивний та перекладний.

Есенційний тип організації освітнього процесу ґрунтується на тому, що навчання, виховання та розвиток здобувача освіти здійснюється педагогом/вихователем, котрий є сформованим бімодальним білінгвом і володіє бімодально-білінгвальною методикою викликання чи виховання. Типовим для цього типу організації освітнього процесу є так званий прийом «сандвіч», що полягає в кількаразовому повторенні одного й того ж змісту двома мовами: спочатку природним жестовим мовленням – потім усним мовленням з мануоральною підтримкою – знову природним жестовим мовленням – потім усним мовленням з мануоральною підтримкою.

Асистивний тип організації освітнього процесу полягає у створенні бімодально-білінгвального середовища за рахунок залучення парапрофесіоналів – асистентів з комунікації, котрі володіють тими видами мовлення та його додаткової підтримки, якими не володіє педагог.

Перекладний тип організації освітнього процесу передбачає здійснення бімодально-білінгвального навчання,

виховання та розвитку із залученням перекладача жестової мови, котрий має бути фахово підготовленим та володіти спеціальними знаннями зі здійснення перекладацької діяльності в умовах освітнього процесу. Зокрема, освітній перекладач має володіти не лише національними жестовою та словесною мовами, а також калькованим природним жестовим мовленням, а й мануоральним артикулюванням, кількома дактильними абетками, зокрема національною, англійською та грецькою задля правильного позначення символів, що використовуються в таких науках, як математика, фізика, хімія, програмування тощо.

3.4. Особливості фахової співпраці в умовах асистивного та перекладного типів організації освітнього процесу

На відміну від есенційного типу – асистивний та перекладний типи організації освітнього процесу передбачають залучення в освітній процес фахівців, котрі не є педагогами. Питання налагодження ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу за такої медіаційної моделі комунікації є складним викликом для кожного фахівця.

Медіаційні моделі бімодально-білінгвального навчання передбачають залучення асистентом чи перекладачем жестової мови, котрі розглядаються як своєрідний засіб компенсації для доступу глухого до чуючого освітнього середовища.

На початку необхідно звернути увагу на застосування коректних термінів. Зокрема, часто разом з правильним терміном перекладач жестової мови вживаються некоректні терміни «перекладач-дактилолог» та «сурдоперекладач». Перший термін свідчить, що цей фахівець лише дактилює, хоча насправді це не так. Другий є неправильним тому, що виключає контакт з особою, котра чує, адже перекладач працює не на одну сторону – глухого, а є медіатором освітнього процесу, тому працює одночасно на дві сторони, забезпечуючи їх координацію. Він жестове мовлення глухої особи перекладає для особи з нормальним слухом словесною мовою і, навпаки,

для глухої жестомовної особи здійснює переклад усного мовлення особи, котра чує.

Наразі розглянемо на відмінність термінів перекладач жестової мови та освітній перекладач жестової мови, останній з яких є новим для України, втім, поширеним у розвинених країнах світу. Отже, відмінність полягає у тому, що перекладач жестової мови забезпечує мовні потреби жестомовної особи, а освітній перекладач жестової мови – комунікативні потреби здобувача освіти з урахуванням особливостей освітнього процесу. Освітній перекладач – член команди супроводу здобувача освіти. Він знає і дотримується мети і завдань індивідуальної програми розвитку. Освітній перекладач має володіти не лише природним жестовим мовленням, а й іншими засобами комунікації: дактилюванням, калькованим жестовим мовленням, мануоральною артикуляцією тощо, і застосовувати ці засоби відповідно до потреб здобувача освіти та завдань навчання. Саме тому він забезпечує не лише мовні (переклад жестова мова – словесна мова), а й комунікативні потреби здобувачів. Специфічною особливістю саме освітніх перекладачів жестової мови є їх функція мовної і культурної моделі для глухих та напівглухих здобувачів освіти.

Сучасними, які наближені до європейського зразка, завданнями освітнього перекладача жестової мови мають бути такі. Він має:

- здійснювати прямий переклад усного мовлення (синхронний, послідовний) на жестову мову для жестомовних глухих та напівглухих здобувачів освіти;
- здійснювати зворотний переклад (синхронний, послідовний) жестового мовлення глухого та напівглухого здобувача на словесну мову для інших учасників освітнього процесу, котрі чують;
- здійснювати комунікативну медіацію між учасниками освітнього процесу.

В Україні офіційно і фактично дошкільні та шкільні заклади не забезпечені освітніми перекладачами жестової мови, оскільки

останні не передбачені штатними розписами таких закладів (хоча варто зазначити, що в 11 спеціальних загальноосвітніх школах 17 педагогів мають посвідчення перекладача жестової мови, отримані після проходження курсів з підготовки перекладачів жестової мови на базі Навчально-відновлювального центру УТОГ). Для порівняння підкреслимо, що в Едмонтонській школі для глухих дітей (провінція Альберти, Канада) офіційно функціонує штат із 8 освітніх перекладачів жестової мови, в обов'язки котрих входить надання перекладацьких послуг під час проведення освітніх, організаційних, культмасових та інших заходів різними представниками «чуючого» світу; посередництво в діалозі між чуючими батьками та глухими працівниками шкільного закладу, між чуючими батьками і глухими дітьми, між глухими педагогами і представниками інших закладів, освітніх установ тощо. Також до обов'язків освітнього перекладача жестової мови входить супровід глухих учнів школи до звичайної, так званої масової, школи та забезпечення комунікативних потреб останніх у процесі інклюзивного навчання на уроках з тих навчальних дисциплін, на які були записані зазначені учні в іншій школі. Аналогічна картина спостерігається і у загальноосвітніх шкільних закладах, у яких діти з порушеннями слуху навчаються в інклюзивних класах.

Хоча з 2013 року вийшов наказ МОН України щодо впровадження інклюзивного навчання та у 2017 р. набрав чинності Закон України про інклюзивне навчання, до теперішнього часу питання забезпечення комунікативними потребами глухих осіб освітнім перекладачем жестової мови і досі не вирішене. Для порівняння: у канадських початкових і середніх школах в інклюзивних класах, у яких навчаються глухі в кількості від 1 до 3-4 осіб, переклад навчального матеріалу забезпечують освітні перекладачі жестової мови. До речі, серед них вирізняються як перекладачі жестової мови, так і калькованого жестового мовлення (жестові транслітератори), також є так звані «оральні» та «дактильні» освітні перекладачі.

Звісно, що, навчаючись у вищій школі, глухий студент також потребує послуг фахівця, котрий може забезпечити його комунікативні потреби – освітнього перекладача жестової мови. Перш ніж розкрити його якісні і кількісні показники, коротко опишемо ситуацію у канадських університетах і коледжах для порівняння та розуміння подальших поступальних кроків у сфері освіти у частині забезпечення комунікативних потреб глухих здобувачів освіти:

- спеціальні групи глухих у коледжах та університетах відсутні. Мова може йти лише про досить невеличкі групки з 2-4 осіб, які інтегровані в загальну групу чуючих студентів; втім, поширена практика наявності одного глухого студента в групі (на відміну від Канади в США функціонують Галодетський університет, Рочестерський технологічний коледж та ін., які навчають лише глухих студентів);
- кожний глухий здобувач вищої освіти має право на отримання послуг освітнього перекладача жестової мови чи перекладача-транслітератора, перекладача-«ораліста», перекладача-«дактиліста»;
- у Канаді, як і в США, практикується робота освітнього перекладача жестової мови у парі. Тобто для забезпечення комунікативних потреб глухому студенту в процесі лекційних чи практичних занять в аудиторії знаходяться два освітні перекладачі жестової мови, котрі підмінюють один одного приблизно через кожні 20 хв.

У контексті України питання забезпечення комунікативних потреб глухих та напівглухих студентів через медіацію перекладачів жестової мови має свої особливості.

Як бачимо за таблицею 22, станом на 31 грудня 2016 року у 17 обласних містах України (крім Івано-Франківської, Сумської, Тернопільської, Херсонської і Черкаської) у 41 університеті України навчалися 643 глухі здобувачі освіти. Одні навчалися у спеціальних групах (8 груп), інші – в інклюзивних.

Таблиця 22

Кількість освітніх перекладачів жестової мови в університетах України (станом на 31.12.2016)

№ п/п	Область	Освітні перекладачі ЖМ			Університети		
		Загал. к-сть	Від УТОГ	За штатним озписом	Загал. к-сть	Спец. група	Інклюзивна група
1	Вінницька	1	-	1	1	1	-
2	Волинська	-	-	-	2	-	2
3	Дніпропетровська	5	5	-	1	1 (квота)	-
4	Житомирська	-	-	-	2	-	2
5	Закарпатська	-	-	-	1	-	1
6	Запорізька	-	-	-	3	-	3
7	Київська	8	4	4	10	3 (у т.ч. 2 за квотою)	7
8	Кіровоградська	-	-	-	1	-	1
9	Львівська	1	1	-	2	1	1
10	Миколаївська	1	-	1	3	1	2
11	Одеська	-	-	-	1	-	1
12	Полтавська	2	-	2	2	1	1
13	Рівненська	-	-	-	1	-	1
14	Харківська	-	-	-	4	-	4
15	Хмельницька	1	-	1	5	1	4
16	Чернівецька	-	-	-	1	-	1
17	Чернігівська	-	-	-	2	-	2
ВСЬОГО		**19**	**10**	**9**	**41**	**8** (у т.ч.3 за квотою)	**33**

Відомо, що з 8 спеціальних груп на той час (2016 р.) 3 були створені відповідно до наказу МОН України № 504 від 04.07.2006 р. «Про затвердження Переліку вищих навчальних закладів для організації прийому на навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)». Відповідно до цього наказу МОН України було визначено перелік ЗВО, яким виділялася квота МОН, серед них були 4 університети (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Національна металургійна академія (м. Дніпро) та Київський національний університет технології та дизайну). Інші 5 спеціальних груп були створені за рішенням самого ЗВО. Якщо у спеціальних групах кількість студентів була в межах 10-15 осіб, то в інклюзивних групах могли навчатися від 1 до 5 осіб. Отже, ми бачимо, що у 8 спеціальних і 33 інклюзивних групах перекладацькі послуги могли надати лише 19 освітніх перекладачів жестової мови.

При цьому комунікативні потреби глухих студентів забезпечували 19 перекладачів жестової мови, а саме: 9 перекладачів жестової мови числилися в штатному розписі ЗВО і 10 перекладачів жестової мови – в регіональних організаціях УТОГ. Доповнимо, що й оплата різних освітніх перекладачів жестової мови в цих умовах суттєво відрізнялася.

Важливим чинником є те, що перекладачі жестової мови, котрі числилися в штатному розписі університетів, обов'язково повинні були мати вищу освіту, а деякі перекладачі жестової мови від УТОГ могли мати лише повну середню освіту. Враховуючи проблему з освітнім рівнем перекладачів жестової мови УТОГ прагнув і прагне направляти для надання жестового супроводу глухим здобувачам вищої освіти перекладачів жестової мови з високим рівнем мовної підготовки – з освітньо-кваліфікаційним рівнем «перекладач ЖМ першої категорії» і «перекладач ЖМ вищої категорії». В обов'язковому порядку перекладачі жестової мови від УТОГ зобов'язані проходити один раз на п'ять років центральну

атестацію в Центральному правлінні УТОГ на визначення рівня жестомовної комунікативної компетентності, а освітні перекладачі жестової мови, котрі офіційно працевлаштовані у ЗВО, можуть її не проходити.

При медіаційній моделі в освітян домінує низка помилкових стереотипів.

Перший – пов'язаний з тим, що асистенти з комунікації, окрім жестової підтримки процесу комунікації, що відбувається в аудиторній та позааудиторній діяльності, вважаються і викладачами жестової мови для глухих, і її педагогами, і кураторами.

Другий стереотип полягає в помилковому уявленні, що присутність асистента з комунікації або перекладача є єдиною адаптацією, що забезпечує повноцінну доступність освітнього середовища, а відтак відсутня потреба у внесенні змін у освітню програму чи методику викладання.

Існує дві форми жестового асистування: жестове транслітерування та переклад жестовою мовою.

При жестовому транслітеруванні відбувається зміна форми словесної мови з усного на кальковане жестове мовлення, структура якого відповідає граматичним правилам словесної мови в її усній формі. Через те, що жестова комунікація використовує як артикуляційний апарат руки, які є набагато більшим артикуляційним апаратом порівняно з голосовими зв'язками, часто транслітератори, щоб встигнути за усним мовцем, скорочують обсяг інформації, прибираючи службові слова, сполучники, прийменники, закінчення тощо.

Через відсутність якісних програм підготовки перекладачів жестової мови як окремих спеціалістів у закладах вищої освіти. Переклад на жестову мову ототожнюють із жестовою транслітерацією.

Однак жестове транслітерування не сприяє опанування глухими та напівглухими особами словесною мовою, адже неможливо вивчити англійську чи українську мову через читання текстів українською мовою транслітерованих

латиницею. Крім того, декодування калькованого жестового мовлення передбачає одну важливу умову – володіння глухим словесною мовою та специфікою її усних висловлювань.

Варто зауважити, що жестовий транслітератор перекладає переважно те, що говорить педагог, і набагато рідше те, що говорять в дискусії студенти, котрі чують. Поки асистент транслітерує запитання педагога, одногрупники, котрі чують, вже відповідають на його запитання, відтак глухому здобувачеві освіти не потрібно навіть думати над відповіддю на запитання. Це неодмінно позначиться на результатах навчання.

Друга форма жестового асистування це переклад усного мовлення природним жестовим мовленням, і навпаки. Переклад передбачає передання змісту висловлювання мовленням, які вибудовуються відповідно до граматичних правил певної національної словесної чи жестової мови.

Переклад і транслітерація може здійснюватися в двох різновидах:

— паралельний, який часто називають синхронним, однак за формою цей вид є одночасним, а не синхронним, оскільки в одиницю часу перекладач перекладає, те що мовець сказав перед цим, тобто переклад де-факто відбувається асинхронно з певною затримкою;

— послідовний, коли мовець, висловивши думку, зупиняється для того, щоб перекладач якомога найточніше переклав його думку. При послідовному перекладі є можливість більш точно передати думку мовця, і саме цей різновид перекладу в освітньому процесі є більш доцільним. Однак цей вид перекладу в умовах освітнього процесу реалізувати практично неможливо, оскільки викладач має постійно зупинятися. Це можливо застосувати виключно в умовах спеціальних груп.

Завдання та особливості роботи освітніх медіаторів

Провідною функцією перекладача є забезпечення процесу комунікації для забезпечення повноцінної взаємодії жестомовних здобувачів освіти та словесномовних педагогів,

інших здобувачів освіти, адміністрації закладів та інше. Варто зауважити, що перекладач має здійснювати саме переклад, а не переказ того про що йдеться в освітньому процесі.

Зважаючи на те, що в освітньому процесі перекладачі жестової мови традиційно використовують техніку синхронного, а не асинхронного перекладу. Ефективність перекладу за таких умов залежить не лише від професійних якостей перекладача, а й від налагодженості співпраці між ним та педагогом. Особливо важливим аспектом їхньої співпраці є підготовка до проведення заняття. Для ефективного навчання викладач має завчасно надати перекладачу: конспекти/ тези заняття; приклади завдань, що будуть на занятті; термінологічний словник заняття із переліком понять та їх тлумаченням; у випадку, якщо на занятті буде демонструватися відео, необхідно надати це відео для попереднього опрацювання перекладачем. Наслідком невиконання цих умов є допускання перекладачем помилок – спрощення, перекручування, пропуск певних елементів змісту висловлювань педагога.

Оскільки між глухими та напівглухими здобувачами освіти та медіаторами є спільний засіб спілкування, між ними часто виникають не лише формальні, а й неформальні стосунки. Формальними називаються стосунки, коли дві сторони виконують свої прямі обов'язки, не виходячи за рамки дозволеного. Зазвичай неможливо дотримуватися формалізму в стосунках між зазначеними сторонами, оскільки сам перекладач жестової мови має викликати довір'я глухих здобувачів до себе, бо від цього залежить ефективність навчання, – таким чином, неформальні стосунки мають місце бути. «Плюсами» неформальних стосунків можуть бути, зокрема, невимушене, дружнє і часте спілкування без поділу групи на улюбленців та неулюбленців; спільні зустрічі поза закладом у закладах культури тощо, надання допомоги при розв'язанні побутових, сімейних проблем та ін. Втім, перекладачі жестової мови під час неформальних стосунків з глухими повинні утримувати в свідомості останніх, що вони

є старшими за статусом. Інакше «мінуси» неформальних стосунків призведуть до нівелювання особистості перекладача жестової мови. «Мінуси» неформального спілкування перекладача жестової мови зі здобувачами ведуть до порушення етики перекладача жестової мови. Наприклад, у процесі перекладу заняття перекладач жестової мови може відповідати на запитання замість здобувача або обговорювати з ним питання, які не є дотичним до теми навчання; робити від себе зауваження; «прикрашати» відповіді здобувача під час іспиту чи, навпаки, перекласти незрозуміло для викладача, що впливає на оцінювання, і т.п.

Можна виокремити стратегії внутрішньофахової та міжфахової співпраці.

Стратегії внутрішньофахової співпраці в команді перекладачів жестової мови має свої особливості. Кожний освітній перекладач закріплений за своєю навчальною групою і є її куратором, втім, усі прямі та дотичні питання, щодо фахової сфери, виносяться на обговорення команди. Як правило, є старший команди, її лідер, котрий є визнаний всіма членами команди і керівництвом закладу, саме від нього залежить консолідація дій команди у вирішенні різних проблем.

Однією з важливих проблем, що вирішує внутрішньофахова співпраця, – це допомога у професійній діяльності. Насамперед це стосується розроблення жестових еквівалентів для позначення відповідних термінів, що вживаються при вивченні тих чи інших предметів.

Підтримку та консультацію від колег перекладачі жестової мови також отримують у конфліктних ситуаціях, що виникають в освітньому процесі. Кожний освітній перекладач ЖМ дотримується чинника «територіальності», тобто невтручання у справи іншої навчальної групи, ставлячись толерантно до колеги; лише у разі відкритого звернення останньої конфліктна ситуація обговорюється з дотриманням основних принципів Кодексу перекладача жестової мови: конфіденційність,

компетентність, поведінка, повага до глухих осіб, повага до колег, етика ділових стосунків, професійний розвиток. Втім, чинник «територіальності» може порушуватися, якщо певний освітній перекладач підміняє колегу під час відсутності останнього і є очевидцем чи учасником конфлікту: в такому випадку конфліктна ситуація розбирається з повагою один до одного між двома перекладачами жестової мови з метою її розв'язання.

Якщо перекладач здійснює переклад в умовах конфліктної ситуації між глухим студентом та іншими студентами чи викладачами, котрі чують, то він має утриматися від емоційного включення в цей процес, оскільки перекладач, відповідно до Кодексу етики перекладача, не має права бути на чиїсь стороні. Як посередник між двома сторонами він стає вразливим об'єктом для кожної з них: ззовні на вигляд спокійний він найбільш потерпає в конфліктній ситуацій, аніж кожна зі сторін, які конфліктують. Часте повторення таких ситуацій може викликати синдром емоційного «вигоряння». У таких випадках наявність команди освітніх перекладачів жестової мови є швидкою психологічною допомогою.

Стратегії міжфахової співпраці. Педагоги мають дотримуватися низки принципів та правил взаємодії з глухими та напівглухими здобувачами освіти при медіації перекладача жестової мови. Зокрема, педагоги мають звертатися до здобувачів освіти з порушеннями слуху безпосередньо – називаючи або на ім'я, або використовуючи займенник «ви/ти» й уникати висловлювань типу: «скажіть йому», «передайте їй», «спитайте у нього, що він записав?». Крім того, у процесі викладання слід уникати тривалих монологів, оскільки вони викликають значне напруження збереженого у здобувачів із порушеннями слуху зорового аналізатора. Внаслідок таких перевантажень глухі та слабкочуючі швидко втомлюються й втрачають інтерес до навчання, також у них може погіршуватися здоров'я. Педагоги мають звикнути, що при використанні наочних матеріалів (презентації, відео, таблиці тощо) їх треба

коментувати не одночасно із тим, як вони демонструються, а почергово – спочатку демонстрування, потім коментарі або, навпаки, як закріплення. Оскільки одночасно візуально сприймати наочну демонстрацію та переклад коментарів вкрай складно.

Освітній перекладач жестової мови завжди працює у парі з викладачем і разом з ним він постає мовною моделлю перед жестомовними здобувачами освіти. Тому суттєвим є те, аби стиль мовлення освітнього перекладача жестової мови відповідав стилю мовлення викладача, бо освітній перекладач жестової мови – це віддзеркалення викладача. Скільки є викладачів – стільки є стилів мовлення освітнього перекладача жестової мови. Глухий здобувач освіти має знати конкретне мовлення конкретного викладача та впізнавати його за стилем перекладу перекладача.

Особливу роль у питанні співпраці є дотримання просторового розміщення перекладача та педагога. Безпосередньо в аудиторії освітній перекладач жестової мови має знаходитися поруч з викладачем на відстані не більше одного метра для того, щоб у полі зору глухого здобувача освіти були як викладач, так і перекладач. Оптимальним варіантом є місце біля робочого столу чи біля дошки, тобто в центрі передньої частини аудиторії. Не всі викладачі обізнані зі специфікою отримування інформації глухими шляхом візуального сприймання, тому з їхнього боку часто спостерігаються декілька поширених помилок:

- викладач почувається незручно, коли в його зону комфорту входить перекладач, відтак він прагне відійти від перекладача більше, ніж на один метр;
- викладач з різних причин надає освітньому перекладачу центральне місце перед аудиторією, влаштувавшись біля вікна або дверей. У такому разі здобувачі змушені весь час перебігати очима від центрального місця аудиторії до вікна чи дверей, що швидко виснажує сприймання здобувача;
- якщо викладач говорить, стоячи біля вікна, коли на

його обличчя не потрапляє світло або, навпаки, занадто яскраве світло засліплює здобувача, знижується ефективність сприймання навчального матеріалу;

- викладач на досить великій відстані від дошки коментує слайди відеопрезентації, наприклад, із використанням таких слів «у правому кутку», «вгорі», «біля жовтої позначки», «у третьому реченні», «наступне слово» тощо і перекладач, перекладаючи усне мовлення викладача, має в цей час знайти на екрані озвучені ним об'єкти, що змушує перекладача рукою позначати їх, стоячи боком до здобувача освіти.

Якщо освітній перекладач є запорукою доступності глухих до сприймання навчального матеріалу, то співпраця двох ключових фігур – викладача й освітнього перекладача – є запорукою ефективності і результативності навчання жестомовних здобувачів освіти. Отже, слід розглянути стратегії співпраці двох зазначених фахівців. Перш за все, у цьому тандемі, слід зазначити, головна роль відводиться викладачу, саме він є головною постаттю в освітньому процесі в той час, як освітньому перекладачу відводиться другорядна роль – асистента, помічника, посередника між двома сторонами: викладачем і глухим студентом. Саме від такої розстановки сил і будуються стратегії співпраці між ними. Розглянемо їх:

1. Викладач і освітній перекладач. Перший крок до знайомства має зробити освітній перекладач з моменту отримання призначення у певну навчальну групу. Отримавши інформацію про перелік навчальних дисциплін, які вивчатимуться у певному семестрі у його навчальній групі, він очно знайомиться з викладачем цієї дисципліни. Якщо викладач вперше працюватиме з жестомовними здобувачами освіти, то освітній перекладач жестової мови має ввести його у світ самобутньої культури глухих: викласти специфіку візуального сприймання, усного, письмового, дактильного і жестового мовлення; роль залишків слуху у навчальному процесі; особливості жестового перекладу тощо. У свою чергу освітній перекладач на основі спілкування

з викладачем може зробити висновок про особливості його мовлення; стиль викладання тощо – це полегшить роботу перекладача безпосередньо у навчальному процесі.

2. Жестові імена. Відомо, що жестомовні особи, крім власного імені (ім'я, прізвище, по батькові), мають жестове ім'я, що є ознакою приналежності їх до самобутньої культури глухих. Завдання освітнього перекладача полягає в ознайомленні кожного викладача з жестовими іменами глухих здобувачів: це допоможе викладачу бути з глухими здобувачами на одному «ігровому полі», знати в обличчя кожного власника жестового імені та знати, про кого йдеться в процесі спілкування на заняттях. Разом з тим кожен викладач має знати, що, увійшовши у світ глухих як викладач, він може отримати жестове ім'я або ж його не мати, і залежить це від кількох чинників: активності викладача у житті глухих, його фізичних даних, особливостей власного мовлення, значення прізвища викладача, профілю навчального предмета, навіть стилю одягу тощо. Кожному викладачеві важливо знати, що, отримавши жестове ім'я, він вважається прийнятим, визнаним у світі глухих.

3. Підготовка до занять. Викладач певної навчальної дисципліни має вводити освітнього перекладача у сферу свого навчального предмета. Це означає, що перекладач має бути підготовлений до кожного заняття, знати не лише його тему і мету, а й структуру певного заняття, бути ознайомленим з навчальним матеріалом цього заняття. Останній може бути поданий викладачем заздалегідь у формі конспекту заняття; за ним освітній перекладач отримує уявлення про те, що і як перекласти глухим на занятті з певного предмета. Надалі даний конспект залишається здобувачам для подальшої самостійної роботи над повторенням та закріпленням теми. Також викладач має надати певний термінологічний перелік, який мають засвоїти здобувачі. У свою чергу освітній перекладач, обізнаний зі специфікою візуального сприймання навчальної інформації глухими особами, може порадити викладачу використати цю специфіку у своїй роботі, наприклад, викладання лекційного

матеріалу вести за презентацією, де можна різними способами звернути увагу здобувачів на головні тези, пункти, розставити у ній об'єкти, вкласти таблиці, схеми, відео тощо.

4. Термінологія. Щодо термінів, то як було зазначено, викладач надає освітньому перекладачу перелік термінів, які будуть подані на занятті та використовуватися в подальшому навчанні. Позначення термінів жестовою одиницею безпосередньо на занятті здійснюється в процесі тлумачення його змісту. Завдання викладача полягає у доступному тлумаченні змісту поняття для глухих здобувачів, а завдання освітнього перекладача – у правильній передачі змісту поняття глухим та напівглухим здобувачам. Обидва фахівці мають переконатися методом постановки запитань, що терміни жестомовними особами прийняті правильно: викладача має більше хвилювати зміст поняття, а освітнього перекладача – свідоме позначення здобувачами даного поняття мовною одиницею української жестової мови.

5. Словникова робота. Ця робота проводиться переважно у спеціальному закладі освіти, там сурдопедагог здійснює роботу над розширенням активного словника глухого школяра. Втім, словник останнього часто за обсягом є меншим за словник чуючої особи, котра користується словесною мовою як рідною, в той час як жестомовна особа користується словесною мовою як другою. Отже, в процесі, особливо лекційних занять, лише освітній перекладач спроможний зафіксувати нерозуміння значення деяких слів глухими здобувачами, відтак його завданням є донесення цього факту викладачу з тим, щоб спільно розкрити жестомовним особам значення невідомих слів і в подальшому переконуватися в тому, що незнайомі раніше слова є вже доступними розумінню глухого здобувача або ж знову повернутися до його тлумачення у противному випадку.

6. Нова тема заняття. Подача нової теми практично завжди здійснюється у формі лекції. Як вже зазначалося у п.3., для глухих здобувачів найкраще лекцію поєднувати

з презентацією. У ній можна виділити і нові терміни, застосувати таблиці, малюнки тощо; хорошою опорою є дошка. Роз'яснюючи нову тему, і викладач, і освітній педагог мають спостерігати за поведінкою здобувачів:

- «живі» очі, які або перебігають від освітнього перекладача до викладача, або не відриваються від останнього (часте кліпання інформує про напруження уваги, відсутність його може свідчити про відволікання, яке не пов'язане зі сприйманням матеріалу у цей момент);
- короткомоментні спілкування між здобувачами можуть свідчити про обговорення представленого, що має бути доброю ознакою;
- легкі кивки головою свідчать про те, що здобувач навчальний матеріал, поданий з жестовим перекладом, свідомо сприймає і розуміє;
- перепитування глухих здобувачів також свідчать про свідоме сприймання і розуміння нової для нього теми.

7. Закріплення нової теми. Викладач може поставити навідні запитання певному глухому здобувачеві, щоб пересвідчитися у тому, чи зрозумів він новий матеріал. Також викладач може надати освітньому перекладачу можливість перенаправити своє запитання тому здобувачу, котрому перекладач вважає доцільним поставити, оскільки саме перекладач легко відсіює із загальної маси тих, хто не зовсім сприйняв матеріал. Також саме він сприяє створенню комфортної атмосфери для постановки уточнюючих чи додаткових запитань жестомовних здобувачів педагогу.

8. Практичні заняття. Під час цих занять вектор дії освітнього перекладача змінюється: він працює не так на глухого здобувача, як на педагога. Останньому він має точно перекласти «з рук» здобувача пояснення, твердження, висновки, результат своєї практичної роботи. Перекладач сприяє тому, що у викладача щодо певного здобувача формується правильне оціночне судження про його знання з певної теми. Слід зазначити, що на цьому етапі від перекладача залежить

формування сприятливої атмосфери для здобувача у частині подолання емоційних ознак таких, як сором'язливість, скутість тощо.

9. Контрольні, семестрові заняття, заліки та іспити. Стратегія взаємодії викладача й освітнього перекладача під час проведення певних форм контролю жестомовних здобувачів освіти майже не відрізняються від описаного у п. 8, крім одного: перекладач має «піти в тінь», залишивши сам на сам викладача і глухого здобувача освіти. Саме тут освітній перекладач виступає як об'єкт довіри: глухий здобувач довіряє його кваліфікації під час словесного перекладу своїх жестових відповідей; викладач довіряє освітньому перекладачу як партнеру в частині його повного, якісного і точного перекладу для винесення підсумкової оцінки жестомовному здобувачеві освіти.

10. Перекладач – вчитель жестової мови для викладача. Працюючи пліч-о-пліч з викладачем, перекладач має чудову нагоду для популяризації, навчання викладача основам української жестової мови: викладач разом з здобувачами може опанувати жестові позначення термінів зі своєї навчальної дисципліни, лексичні одиниці вітання і прощання, жестові позначення запитань, жестові імена тощо. Прагнення викладача розуміти жестове мовлення глухих здобувачів знаменує початок руйнування психологічної перепони, яка має місце у спілкуванні між чуючими і глухими особами.

Розкривши суть стратегій співпраці освітнього перекладача і педагога, вважаємо за потрібне звернути особливу увагу на чинники, які можуть спотворити взаємодію двох ключових фігур освітнього процесу:

- мова викладача певного предмета насичена відповідними до свого предмета термінами і є важкою для звичайної трансляції глухим здобувачам. Тому освітній перекладач виступає як модифікатор мови викладача. Втім, мова викладача в інтерпретації освітнього перекладача не повинна ставати занадто простою;
- глухі здобувачі, знаючи власне мовлення освітнього

перекладача, мають знати через нього мовлення викладача. Освітній перекладач – це віддзеркалення певного викладача. Якщо викладачів кілька, що відповідає дійсності, то має бути кілька віддзеркалень. Інакше мова може йти про нівелювання мовлення викладача: глухі здобувачі формуватимуть хибне уявлення про якесь окреме, одне, загальне мовлення усіх педагогів закладу.

Варто вказати ще на декілька проблемних питань у застосуванні медіаційної моделі.

Перша проблема пов'язана з тим, що освітніх програм для підготовки перекладачів жестової мови вкрай мало, а для підготовки освітніх перекладачів жестової мови в Україні немає. Відтак досить часто асистентами з жестової комунікації часто залучаються люди некваліфіковані, з низьким рівнем мовної підготовки та перекладацької компетентності, котрі абсолютно не розуміють специфіки освітнього процесу. На відміну від перекладачів жестової мови в інших сферах, коли перекладачів готують до роботи з дорослими глухими, освітні перекладачі мають враховувати в своїй роботі мовно-мовленнєвий розвиток глухих здобувачів освіти. Ще одним важливим аспектом роботи освітніх перекладачів є необхідність володіння ними термінологією та основами навчальних дисциплін. Перекладачі часто не розуміють завдань певних видів навчальних завдань чи діяльності, або не володіють специфічними техніками жестового асистування для таких видів завдань, як переказ чи диктант.

Другою важливою проблемою впровадження медаційної моделі в освітній процес, що знижує результативність, є відсутність підготовки педагогів до співпраці з асистентом з комунікації через нерозуміння специфіки перекладного навчання. Зокрема, опануванні ними візуальним, а не аудіальним підходом до викладання, адже одночасно глухий здобувач у полі зору може тримати лише один візуальний об'єкт (або дивитися на асистента, або гортати підручник, або виконувати завдання в зошиті). Вчитель має опанувати такими вміннями, як: не говорити одночасно з тим, як пише на дошці;

не говорити тоді, коли здобувачі працюють з підручником чи в зошиті тощо; організувати класне приміщення для безперешкодного візуального доступу до всього класу для глухого здобувача освіти.

Третя проблема полягає у відсутності налагодження ефективної співпраці між педагогом та асистентом з комунікації. Основна увага має бути відведена підготовчій роботі. Тексти, матеріали, опорні конспекти, роздатковий матеріал, відеозаписи і т.п., що буде демонструватися чи озвучуватися на уроці, має бути заздалегідь надано перекладачу для опрацювання, після якого має відбуватися уточнююча робота перекладача і вчителя для визначення мети вчителя (наприклад, зосередитися на мовній формі або змісті тексту) для формулювання найкращого з можливих варіантів перекладу, щоб задовольнити потреби глухого учня, враховуючи його мовно-мовленнєвий рівень і специфіку розвитку.

Варто вказати на одне важливе застереження щодо використання медіаційної моделі – вона забезпечує доступність змісту освіти, а відтак визначає результати навчання здобувачів освіти, однак через існування самої постаті медіатора відбувається соціальна ексклюзія здобувача з соціального освітнього середовища. Зважаючи на це, найбільш успішним типом бімодально-білінгвальної організації освітнього середовища є саме есенційний тип, коли педагог та здобувачі освіти володіють спільними мовними засобами комунікації.

ПІСЛЯМОВА

Підсумовуючи означене, висновується, що бімодально-білінгвальний підхід до організації освітнього середовища глухих та напівглухих здобувачів освіти нині є найперспективнішим, оскільки в цьому контексті на перший план висувається питання забезпечення індивідуальних комунікативних потреб кожного окремого здобувача освіти.

Втім, ми свідомі того, що успішне впровадження бімодально-білінгвального підходу до освіти глухих і напівглухих в Україні передбачає здійснення взаємоузгодженої сукупності дій на різних рівнях:

а) державному рівні, що передбачає зорієнтування уваги держави на впровадження жестово-словесної двомовності на різних етапах здобуття освіти глухими та напівглухими особами, розроблення нормативно-правового забезпечення такого підходу до освіти;

б) науково-педагогічному рівні, що пов'язаний з розробленням теоретичних і методологічних основ жестово-словесного підходу до організації освітнього середовища та процесу навчання глухих і напівглухих здобувачів освіти;

в) кадровому рівні, що передбачає якісну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців системи освіти глухих та напівглухих осіб, що спрямовано на

формування предметної, мовної та методичної компетентностей для забезпечення здійснення професійної діяльності в умовах жестово-словесної двомовності;

г) навчально-методичному рівні, що передбачає розроблення бімодально-білінгвального навчально-методичного забезпечення для використання в двомовному освітньому процесі глухих та напівглухих здобувачів освіти різних вікових груп.

Короткий термінологічний словник термінів з глухознавства

Асистент з комунікації – фахівець, котрий забезпечує доступність комунікації між особами, котрі не володіють спільними засобами спілкування (мовою або різновидом її мовлення). До асистентів з комунікації належать перекладачі жестової мови, жестові транслітератори і т.п.

Бімодальний білінгвізм – якість особистості, яка володіє двома мовами двох різних модальностей – жестовою мовою (візуальна модальність) та словесною мовою (аудіальна модальність). Глухі бімодальні білінгви володіють жестовою мовою та писемними формами мовлення (письмо і читання) словесної мови.

Глуха особа (культурний термін) – будь-яка особа незалежно від стану слуху, котра ототожнює себе з культурою глухих.

Глуха особа (медичний термін) – позначення особи з повною втратою слуху.

Глухонімий (застарілий некоректний термін) – позначає людину, котра одночасно і не чує, і не може говорити. Некоректний термін. Глухі не чують, однак не німі, бо говорити можуть.

Глухий перекладач – особа, котра має порушення слуху і здійснює професійну перекладацьку діяльність, перекладаючи з калькованого на природне жестове мовлення і, навпаки, з міжнародних жестів на певну національну жестову мову тощо.

Жест – мовна одиниця жестової мови, що складається з комбінації знаків мануальної (конфігурація кисті, локалізація руки, рух руки, орієнтація долоні) та немануальної груп (погляд, міміка обличчя, рух голови, рух корпусу тіла).

Жестикуляція – невербальна поведінка людини, що складається з окремих жестів та міміки, які виражають її ставлення до чогось, емоційні реакції на щось. Не є мовою.

Жестовий білінгвізм – різновид двомовності, коли людина володіє двома жестовими мовами.

Жестовий транслітератор – фахівець, котрий здійснює жестову транслітерацію усних висловлювань у жестовій формі на кальковане жестове мовлення відповідно до граматики словесної мови. Не є перекладачем на жестову мову.

Жестомовна комунікативна компетентність – особистісна якість, що ґрунтується на сформованій комбінації знань про жестову мову, вмінь коректно продукувати і сприймати природне жестове мовлення із дотриманням етики жестомовного спілкування, способів жестового мислення, визнання цінності жестової мови та культури глухих, що визначає здатність особи успішно спілкуватися з жестомовними особами.

Жестомовна особа – глуха, напівглуха або особа, котра чує, володіє певною національною жестовою мовою і використовує її як основний або один із основних засобів спілкування.

Кальковане жестове мовлення – вид жестового мовлення, при якому фрази вибудовуються за граматичними правилами і лексикою словесної мови. Це жестовий різновид усного мовлення словесної мови, що є формою жестової транслітерації, а не перекладу.

Культура глухих – це сукупність уявлень, стратегій поведінки, традицій, цінностей, історії, що притаманна спільнотам глухих, котрі підтримують між собою тісні стосунки. Ядром культури глухих є жестова мова, володіння якою дає доступ до культури глухих.

Лінгвокультурна меншина – група осіб, котрі спілкуються однією мовою, і яка є меншою за чисельністю порівняно з групою осіб, котрі спілкуються іншою мовою на певній території. Таку меншину на території України складають носії української жестової мови (глухі, напівглухі та ті, хто чує), оскільки чисельність тих, хто володіє українською жестовою мовою, значно менша за тих, хто володіє українською словесною мовою.

Мануоральне артикулювання – вид ручної (мануальної) підтримки усного мовлення, розроблений з метою зробити усне мовлення 100% доступним через його зорове сприймання. Використовується незалежно від ступеня порушення слуху. Не належить до жестової мови чи калькованого жестового мовлення.

«Мова» жестів (побутове некоректне поняття) – вживається як побутове узагальнене позначення жестикуляції людини, її невербальної поведінки. Не є мовою по суті.

Напівглуха особа – особа, котра має стійке часткове порушення слуху, для котрої частково доступним є сприймання звуків середовища та усного мовлення за допомогою слухового сприймання.

Національна жестова мова – природна мова з власною лексикою і граматикою, що сформувалася еволюційно у процесі безпосереднього спілкування жестомовних осіб, котрі впродовж тривалого часу проживали на певній території. В світі налічується понад 300 таких мов.

Нечуючий (некоректний термін) – це активний дієприкметник, вживання яких суперечить нормам української мови. Калька російського слова «неслышащий». Заперечна частка «не-» дискримінує людину, вказуючи на те, що вона на щось не здатна.

Особа з інвалідністю зі слуху (медичний термін) – використовується як узагальнене позначення усіх осіб, хто за медичними показниками має встановлену групу інвалідності.

Особа з порушеннями слуху (медичний термін) – використовується як узагальнене позначення усіх осіб, хто за медичними показниками має порушення слуху.

Перекладач жестової мови – перекладач, котрий володіє щонайменше двома мовами – однією жестовою й однією словесною або двома жестовими мовами та здійснює переклад з однієї з цих мов на іншу для забезпечення спілкування осіб, котрі володіють лише однією з цих мов.

Перекладач-дактилолог (некоректний термін) – дактилювання не є, по суті, перекладом, це різновид транслітерації – подання письмового мовлення засобами пальцевої абетки.

Природне жестове мовлення – вид жестового мовлення, при якому фрази вибудовуються за граматичними правилами певної жестової мови із застосуванням жестової лексики, що притаманна відповідній жестовій мові.

Слабкочуючий / слабочуючий (некоректний термін) – це активний дієприкметник, вживання яких суперечить нормам української мови. Калька російського слова «слабослышащий».

Сурдолог – лікар, фахівець в напрямі виявлення і лікування порушень слуху, підбору технічних засобів слухопротезування.

Сурдопедагог – педагог, котрий володіє спеціальними методиками навчання осіб із порушеннями слуху (глухих та напівглухих), а також засобами оптимізації розвитку таких осіб через механізми компенсації, абілітації, реабілітації, корекції відхилень у розвитку, спричинених порушеннями слуху.

Сурдоперекладач (некоректний термін) – з латини «сурдо» це «глухий», тобто перекладач для глухих, зважаючи на аналогічні поняття сурдопедагог, сурдопсихолог і т.ін., але перекладач здійснює переклад одночасно і людям, котрі чують, і глухим. Отже, немає перекладачів для певних категорій людей, а є перекладачі з певних мов.

Сурдопсихолог – психолог, котрий знає особливості психології глухих та володіє спеціальними вміннями (знання жестової мови, культурою глухих тощо) для надання психологічних послуг глухим та напівглухим.

Українська жестова мова – природна мова з власною лексикою і граматикою, що сформувалася еволюційно у процесі безпосереднього спілкування жестомовних осіб, котрі постійно проживали або впродовж тривалого часу проживали на території України.

Список використаних джерел

Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. 2013. 458 с.

Адамюк Н. Б., Лещенко Л. М. Білінгвальне навчання нечуючих у контексті українських освітніх реалій. Жестова мова й сучасність. 2011. Вип. 6. С. 131-138.

Адамюк Н. Б. До питання про реальний стан навчання інвалідів зі слуху в Україні. Зб. наук. праць VII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». (22-23 листопада 2006 р.) К.: Університет «Україна», 2006. С. 76-84.

Адамюк Н. Б. Етичні стандарти кооперації студентів з порушеннями слуху та перекладачів жестової мови в освітньому процесі. Інноваційна педагогіка. Вип.21. Т.2. 2020. С. 173-176.

Адамюк Н. Б. Інновації оцінювання рівня сформованості професійної компетентності перекладачів жестової мови. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Випуск № 28, 2020. С.95-101.

Адамюк Н. Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4 (92). С. 7-14.

Адамюк Н. Б. Особливості викладання української жестової мови в умовах бімодального білінгвізму. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Випуск 70. С. 5-8.

Адамюк Н. Б. Право людини на свою мову. Дефектологія. № 4. 2007. С. 44-46.

Адамюк Н. Б. Соціокультурна специфіка комунікативного асисту-

вання жестомовним здобувачам освіти з порушеннями слуху. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип.22. Т.1. С. 160-164.

Адамюк Н. Б. Специфіка перекладу безеквівалентної лексики перекладачами жестової мови в умовах освітнього процесу. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Випуск № 29, Т. 1., 2020. С. 138-144.

Адамюк Н. Б. Стан забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Збірник наукових праць. 2020. № 70. С.120-125.

Адамюк Н. Б. Стратегії внутрішньофахової співпраці команди перекладачів жестової мови в закладах вищої освіти. Педагогічні формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Збірник наукових праць. 2020. № 69. С. 8-14.

Адамюк Н. Б. Стратегії співпраці перекладачів жестової мови і викладачів у вищій школі. Педагогічні формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Збірник наукових праць. 2020. № 68, Т. 1. С. 199-203.

Адамюк Н. Б. Фахова компетентність освітніх перекладачів жестової мови. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Випуск № 27, Т.1. С. 106-110.

Адамюк Н. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. Вип. 4(92). С.7-14.

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. https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.15

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, Том 1. С.125-129.

Адамюк Н.Б. Вклад глухих вчених України в розвиток національної жестової мови. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м.Львів, 26-27 жовтня 2018 року). Львів: ТО «Львівська педагогічка спільнота», 2018. Ч.1. С.127-128.

Адамюк Н.Б. До питання доступу до вищої освіти глухими особами України. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Київ, 21 червня 2018 року). К: «Наша друкарня», 2018. С.7-12.

Адамюк Н.Б. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови / Н. Б. Адамюк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №4 (72). – С. 48-56.

Адамюк Н.Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2018. Випуск LXXXIII, Том 1. С.194-202.

Адамюк Н. Б. (2012) Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

Адамюк Н. Б. (2017). Лінгводидактична модель вивчення лексики УЖМ: аспекти опанування. Особлива дитина: навчання і виховання. № 1 (81).

Адамюк Н. Б. До питання про проєкт Закону України «Українська жестова мова». Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови». 2017. Випуск 12. С.10-18.

Адамюк Н. Б. Зміст програми «Українська жестова мова» для 1–12 класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. 2008. Вип. 10. С. 3-6.

Адамюк Н. Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови. Жестова мова й сучасність. 2008. Вип. 3. С. 124-135.

Адамюк Н. Б. Комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу для жестомовних здобувачів освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Вип. 16. 2020. С. 13-28.

Адамюк Н. Б. Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей; дітей зі зниженим слухом «Українська жестова мова». [Електронний ресурс]. К.: Міністерство освіти і науки України, 2014. – 96 с. – Режим доступу до навч. прогр.: http://www.mon.gov.ua/ua/ activity/education /56/693/navchalni_programi11/.

Адамюк Н. Б. Особливості володіння українською жестовою мовою глухими першокласниками загальноосвітніх спеціальних шкіл для глухих. Жестова мова й сучасність. 2012. Вип. 7. С. 50-71.

Адамюк Н. Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2016. Випуск LXIX, Том 3. С.7-12.

Адамюк Н. Б. Програма «Українська жестова мова» для підготовчих, 1–12 класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху / Н. Б. Адамюк. – К.: Освіта, 2011. 158 с.

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. – К.: ВАТ «Поліграфкнига», 2010. – 160 с.

Адамюк Н. Б. Сучасний погляд на жестову мову. Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови». 2018. Випуск 14. С.11-20.

Адамюк Н. Б. Сучасні інноваційні технології оцінювання професійних компетентностей перекладачів жестової мови. Збірник

наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови». 2016. Випуск 11. С.16-25.

Адамюк Н. Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2018. Випуск LXXXIII, Том 1. С.194-202.

Адамюк Н. Б., Чепчина І. І. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. Жестова мова й сучасність, 2008. Вип. 3. С. 124-135.

Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

Андреева Г.М. Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А. И. Донцова / Г. Андреева, Е. Белинская, А. Донцов и др. – Аспект Пресс Москва, 2002. – С. 335.

Аніщенко О.В., Яковець Н.І. А 67 Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник / За заг. ред. Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 199 с.

Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лингвистике /О.С. Ахманова. – Ленинград : «Печатный двор», 1957. – 295 с.

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.

Бабич Н.М. Формування комунікативних вмінь у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. М. Бабич. – К., 2016. – 20 с.

Базоев В. З., Паленный В. А. Человек из мира тишины. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 815 с.

Байбара Т.М., Бібік Н.М та ін. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів: Метод. рекомендації // Початкова школа. – 2001. – № 10. – С. 11-15.

Балл Г.О. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: монографія / [Г.О. Балл та ін.; за наук. ред. В.Л. Зливкова]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 160 с.

Белянин В.П. Психолингвистика: учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. — 232 с.

Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Березюк; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1995. – 183 с.

Бєлозовський А. Система жестового перекладу в США. Жестова мова й сучасність. 2009. Вип. 4. С.81-102.

Бизикова О. А. Ознакомление с трудом взрослых как средство развития речи дошкольников. Детский сад: теория и практика. 2011. № 8. С. 62-69.

Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти . Початкова школа. № 9. 2010. С. 2-4.

Блинова О.Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 16 с.

Богачкина Н.А. Социальная педагогика. Шпаргалка / Н.А. Богачкина. – М.: Научная книга, 2009. – 150 с.

Богданова Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3.

Богданова Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Том I./ И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: АН СССР, 1963. – 385 с.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968. – 464 с.

Борщевська Л. В. Особливості формування діалогічного мовлення у слабочуючих дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. В. Борщевська. – К., 1997. – 26 с.
Боскис Р. М. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора / Р. М. Боскис // Известия Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – Вып. 48. – 200 с.
Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
Брюссельська декларація 2010 року щодо жестових мов Європейського Союзу (Брюссель, 19 листопада 2010 року.)
Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка?: 2-е изд., доп. / Р.А. Будагов /.— М.: Добросвет, 2000, 2004. — 304 с.
Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 18-19. 3. Гончаренко С. Методика як наука // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2-6.
Буркова С. И., Юнусова Р. Э. Безэквивалентная лексика в русском жестовом языке. Сборник статей «Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты». Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2015. С.81-89.
Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1978. – С. 32-36.
Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык. –1980. — 320 с.
Висоцька О.Є. Комунікація як основа соціальних перетворень (у контексті становлення постмодерного суспільства): монографія / О.Є. Висоцька. – Д.: Інновація, 2009. – 316 с.
Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика / Н.П. Волкова; Дніпропетровський національний ун-т. – Д.; Видавництво ДНУ, 2005. – 304 с.
Вопросы воспитания мышления в процессе обучения / под ред. П. Н. Груздева. – М., Л.: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 356 с.
Воробель Г. М., Замша А. В. Проблеми й перспективи впровадження білінгвального підходу у навчання дітей із порушеннями

слуху. Збірник наукових праць : Педагогічні науки. 2016. Вип. 69, том 3. С.54-57.

Выгодская Г.Л. Игровая деятельность глухих детей // Психология глухих детей. – М.: Педагогика, 1971. – С. 357-361.

Выготский Л. С. История развития высших психических функцій / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5-328.

Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1982. – 519 с.

Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: ИНТОР, 1996. – 160 с.

Гейльман И. Ф. Знакомьтесь: ручная речь. Москва: Загрей, 2001 г. – 172 с.

Гилевич И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе (В помощь педагогам массовой шк. с интегрир. обучением и родителям) / И. М. Гилевич, Л. Н. Тигранова // Дефектология. – 1995. – №3. – С. 39-46.

Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. – Москва, 1999 // Хрестоматия по нейропсихологии: учебное пособие / ред. Е.Д. Хомская. – Москва: Российское психологическое общество, 1999. – С. 401-402.

Голубева Л.Г. Развитие движений у детей раннего возраста / Л.Г. Голубева. – М.: Центр. НИИ санит. просвещения м-ва здравоохранения СССР, 1977. – 38 с.

Гольдберг А. М. Вивчення глухих дітей у процесі навчання й виховання / А. М. Гольдберг. – К.: Рад. школа, 1972. – 66 с.

Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4(50) – С. 2-10.

Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 272 с.

Губанов Н. Н. Менталитет и его функционирование в обществе. Философия и общество. 2006. № 4. С. 125-141.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. – 544 с.

Данілавічютє Е.А. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №4. С.8-16.

Дегтяренко Т. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності / Т. Дегтяренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2. – С. 11-21.

Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории / Ю.Д. Дешериев. – М.: Наука, 1977. – 382 с.

Димскис Л. С. Изучаем жестовый язык: учеб. пособие [для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений.] / Лидия Сергеевна Димскис. – М., 2005. – 128 с.

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. Січкар, О. А. Лаврик, М. П. Рибальченко] ; за ред. С. В. Кульбіди. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 328 с. (доповнений і доопрацьований).

Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків / [авт.: Б. С. Мороз, В. П. Овсянник, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко та ін.; за ред. : А. А. Колупаєвої, Б. С. Мороза]. – К. : О. Т. Ростунов, 2013. – 104 с.

Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. «Соціальні послуги». Краматорськ: Центр продуктивності, 2005. Вип. 80. 117 с.

Домбровская Н.А. Применение проблемного метода в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку / Н.А. Домбровская // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля: сборник материа-

лов Международной научно-практической конференции, 22 ноября 2013 г., [Минск] / ред. Б.М. Хрусталев [и др.]. – Минск: БНТУ, 2014. – С. 75-78.

Дорошенко С. І. Наочність у курсі «Вступ до мовознавства». Лінгвістичні дослідження. 2013. Вип. 36. С.278-286

Дробот О. А. Білінгвальні програми: специфіка, види, типологія та зміст / О. А. Дробот // Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5 грудня 2014 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 37-40.

Дробот О. А. Дидактичний матеріал з української жестової мови: навч. посіб. для підготовчого, 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей глухих та зі зниженим слухом / О. А. Дробот, Н. А. Зборовська. – К. : Либідь, 2013. – 288 с.

Дробот О. А. Значення української жестової мови у навчально-виховному процесі дошкільного закладу для дітей з порушеннями слуху. Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 12-13 грудня 2014 року). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. – С. 27-32.

Дробот О. А. Комплекс дидактично-роздаткового матеріалу з вивчення жестової мови. К. : Поліграфічний центр УТОГ, 2012. 45 с.

Дробот О. А. Українська жестова мова: навч. посіб. для підготовчого, 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей глухих та зі зниженим слухом. – К. : Либідь, 2013. – 320 с.

Дробот О. Організаційно-педагогічні умови жестомовної комунікативної компетентності дошкільників із порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Київ, 21 червня 2018 року). К: «Наша друкарня», 2018. С.43-47.

Дробот О. Підсистема вправ для формування англомовної лексичної компетентності в учнів 5 класів із порушеннями слуху, ор-

ганізаційні засади апробації. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 77.

Дробот О., Замша А. Лінгводидактичні аспекти навчання української жестової мови. Особлива дитина : навчання і виховання. 2018. №3 (88). С. 37-44.

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. Doi.org/10.33189/ectu.v2i91.20

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.

Дробот О.А. Формування англомовної лексичної компетентності у дітей із порушеннями слуху. Інноваційна педагогіка. 2019. №17. С. 87-90.

Дробот О.А. Формування вмінь спілкування глухих дітей дошкільного віку в умовах білінгвізму: Дис. на здобуття наук.ступ. к.пед.н.: 13.00.03. К. ІСП НАПН України, 2017. 195 с.

Дробот О. А. Особливості двомовних програм / О. А. Дробот, Н. В. Іванюшева // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 27-41.

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.

Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Друзь Юрій Миколайович; Центр. Ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 18 с.

Дунець Л.М. Психологія спілкування: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія». Хмельницький технологічний ун-т Поділля, 2003. – 142 с.

Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей. Историко-педагогическое исследование. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 348 с.

Дьячков А.И. Система образования глухонемых, позднооглохших и тугоухих в СССР и капиталистических странах //Учен. зап. / Моск. гос. пед. ин-та им. В.И.Ленина. 1946. – Т. XXXVI, вып. 1. – С. 279-287.

Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. Київ: Вища школа, 1974. 176 с.

Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Владос, 2000. 192 с.

Зайцева Г. Л. Использование жестовой речи на уроках литературы в вечерних школах глухих и слабослышащих : [учебно-метод. пособие]. Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981. 49 с.

Зайцева Г. Л. Курс «Русский жестовый язык» (экспериментальная программа для школ глухих детей)// Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 32-42.

Зайцева Г. Л. О термине «мимико-жестикуляторная речь глухих» // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 15-20.

Зайцева Г. Л. Психолингвистические аспекты изучения жестового языка / Г. Л. Зайцева, Р. М. Фрумкина // Дефектология. –1981. – № 1. – С. 15-21.

Зайцева Г. Л. Разговор с Выготским // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 3-10.

Зайцева Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. 1992. – № 4. – С. 5-11.

Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 52 70.

Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. № 2145-VIII. 05.09.2017. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19

Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 25.04.2019. – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19

Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», 11.08.2013. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page.

Закон України «Про соціальні послуги», 17.01.2019. – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

Замша А. В. Білінгвальна освіта дітей з порушеннями слуху. Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Харків, 10-11.10.2014 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. С. 21-23.

Замша А. В. Білінгвальне навчання в контексті вивчення мовного питання осіб з порушеннями слуху в Україні. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі. 2009. Вип. 11. С. 103-106.

Замша А. В. Жестова мова в сучасному освітньому просторі. Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Київ, 05.12.2014 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 40-43.

Замша А. В. Нормативно-правове забезпечення освітньої сфери для дітей глухих та слабочуючих провінції Альберта, Канада. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2012. №2 (62). С. 25-28.

Замша А. В. Основні освітні технології білінгвального підходу до навчання учнів з порушеннями слуху. Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Київ, 03.10.2014 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 23-26.

Замша А. В. Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2014. Вип. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 175-183.

Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою. Жестова мова й сучасність. 2012. № 7. С. 5-18.

Замша А. В. Роль жестової мови у підвищенні якості навчання дітей з порушеннями слуху. Нове у педагогіці та психології сучасного світу : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Львів, 28-29.11.2014 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 109-111.

Замша А. В. Роль жестової мови у формуванні особистості нечуючої дитини. Жестова мова й сучасність. 2010. Вип. 5. С. 238-249.

Замша А. В. Співпраця педагогів і перекладачів жестової мови в умовах інклюзивного освітнього середовища. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей IX Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2016. С. 133-136.

Замша А. В. Тенденції оновлення мовної освіти дітей з порушеннями слуху. Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Львів, 26-27.12.2014 р.). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2014. С. 93-97.

Замша А. В. Тотальна комунікація як освітня технологія навчання учнів з порушеннями слуху. Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Одеса, 19-20.09.2014 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. С. 97-100.

Замша А. В., Замша В. О. Соціально-психологічні аспекти становища нечуючих у сучасному українському суспільстві. Жестова мова й сучасність. 2008. Вип. 3. С.11-18.

Замша А. В., Зборовська Н. А. Підвищення якості освіти нечуючих шляхом впровадження української жестової мови в навчальний процес. Дефектологія. 2010. № 2. С. 41-43.

Замша А. В., Нестеренко М. В. Соціальні стереотипи сприймання чуючими нечуючої людини. Жестова мова й сучасність. 2009. Вип. 4. С. 273-294.

Замша А. В., Оксюта В. О. Психолінгвістичні аспекти білінгвального підходу до навчання. Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. 2009. Випуск 13. С. 147-156.

Замша А. Концептуальні засади створення бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих та напівглухих осіб. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 30, т.2. С. 118-121.

Замша А.В. Білінгвальний підхід до навчання глухих та слабкочуючих: виклики сьогодення. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому просторі : Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Суми, 18.04.2018 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С.14-17.

Замша А.В. До проблеми навчання дітей із порушеннями слуху читанню англомовних текстів. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Україна, Чернігів, 10-11.10.2019 р.). Київ: Симоненко О.І., 2019. С.61-64.

Замша А.В. До проблеми фахової підготовки та підтримки вчителів української жестової мови. Педагогіка та психологія: Стратегії, технології, інновації : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Україна, Київ, 15.06.2017 р.). Київ: ТОВ «Задруга», 2017. С.5-8.

Замша А.В. Специфіка психолого-педагогічної діагностики дітей із порушеннями слуху в інклюзивно-ресурсних центрах. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Львів, 26-27.10.2018 р.). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2018. Ч.1. С.79-81.

Замша А.В. Специфіка реалізації принципів білінгвального підходу до навчання глухих та слабкочуючих учнів. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Україна, Київ, 21.06.2018 р.). Київ: Наша друкарня, 2018. С.46-50.

Замша А.В. Формування в учнів із порушеннями слуху англомовних читацьких умінь. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип.17, Том 2. С.91-94.

Замша А.В., Мороз І.В., Федоренко О.Ф. 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.

Замша А.В., Федоренко О.Ф. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. Вип. 3(79). С.53-61.

Замша А.В., Федоренко О.Ф. Психолінгвістична технологія формування англомовної читацької діяльності у глухих учнів на засадах бімодально-білінгвального підходу. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Вип. 34. С. 178-185.

Замша А.В., Федоренко О.Ф. Стан сформованості читання в учнів з порушеннями слуху 6-8 класів. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. 2015. Вип. 13. С. 170-179.

Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 238-247.

Занков Л. В. Очерки психологии глухонемого ребенка / Л. В. Занков, И. М. Соловьев. – М. : Учпедгиз, 1940. – 112 с.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожец; Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 316 с.

Засенко В. В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дитина із сенсорними порушен-

нями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць. 2010. Вип. 1. С. 3-9.

Засенко В. В. Сучасна система освіти осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С.43-50.

Засенко Н. Ф. Педагогічні передумови підвищення освітнього рівня учнів з вадами слуху / Н. Ф. Засенко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – С.57-63.

Зборовська Н.А. Погляди на двомовність як продукт історичного формування поняття / Н. А. Зборовська // Жестова мова й сучасність. – 2012. – № 7. – С. 18-26.

Зикеев А. Г. Изучение речевого развития слабослышащих учащихся на первоначальном этапе обучения / А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 30-36.

Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / В.П. Зинченко // Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.

Зыков С. А. О системе обучения глухонемых языку. // Известия АПН РСФСР. 1956. №77. С. 3-26.

Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. – Иваново, 1996. – 88 с.

Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики / М.С. Каган // Советская педагогика, 1981. – № 10. – С. 17-21.

Карабин Т.В. Вплив особливостей спілкування в мережі «Internet» на процес соціалізації студентської молоді: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Карабин Тарас Васильович; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.

Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: дис. докт. пед. наук. М, 1977. – 338 с.

Класифікатор професій. ДК 003 : 2010. К.: Соцінформ, 2010. 746 с.

Кобильченко В. В. «Норма» і «аномалія», «онтогенез» і «дизонтогенез» аналіз дефініцій / В. В.Кобильченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 8. – С. 59-67.

Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – 7-13.

Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 270 с.

Колупаєва А. А., Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с.

Комаров К.В. Формирование речевого общения слабослышащих учащихся / К.В. Комаров. – М., 1983. – 71 с.

Компанцева Л.Ф. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти: автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.02 / Компанцева Лариса Феліксівна; НАН України, Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні. – К., 2007. – 36 с.

Конвенція про права інвалідів : Резолюція генеральної Асамблеї ООН № 61/106. – Режим доступу : www.un.org.ua.

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.

Концепція жестової мови в Україні (проект). Особлива дитина: навчання та виховання. 2009. – № 3 (53). С. 3-8.

Коровин К. Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися младших классов школы слабослышащих (2 отделение) / К. Г. Коровин. – М. : Педагогика, 1982. – 95 с.

Королева И.В. Современный подход к диагностике периферических и центральных нарушений слуха у детей / И.В. Королева // Учебное пособие: С-Пб НИИ уха, горла, носа и речи, 2000. – 36 с.

Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская. – М. : Педагогика, 1970. – 192 с.

Костомаров В. Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. – 1963. – № 1. – С. 29-33.

Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційний аспект. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

Крет Я. В. Корекція психофізичного розвитку глухих дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Я.В. Крет. – К., 2000. – 17 с.

Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка / Э.В. Кузнецова. – М.: Высшая школа, 1989. – 152 с.

Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих / Е.П. Кузьмичева. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : Монографія. К.: Поліпром, 2010. 503 с.

Лабунская В.А. Невербальное поведение: структура и функции (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. С. 5-35.

Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М.: Наука, 1965. 245 с.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. 1961. – №3. – С. 34-37.

Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни. // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.

– М., 1978. С. 237-252.
Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979. – С. 60-79.
Литовченко С. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами: актуальні аспекти.Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. 2012. Вип. 3, Частина 1.
Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 39-41.
Лурия А.Р., Полякова А.Г. Наблюдения за развитием произвольного действия в раннем детстве. Сообщение I. // Доклады Академии пед. наук РСФСР. М., 1959.3. С. 57-62.
Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі / І. Луценко // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2015. – № 2 (74). – С. 35-44.
Луцько К. В. Активізація усного мовлення дітей з порушеннями слуху сурдотехнічними засобами / К. В. Луцько, Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2001. – Вип. 2. – С.146-150.
Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка // Исследования мышления в советской психологии: Сб. научн. тр. М., Наука, 1966. – С. 319-349.
Ляпунова В. Концептуальні засади професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку / В. Ляпунова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 33-39.
Марисова Л.И. Восприятие человека человеком / Л.И. Марисова, М.В. Вовчик-Блакитная // Вопросы психологии : тринадца-

тый год издания / Ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановский. – 1967. – №4 июль-август 1967. – С. 175-180.

Марчук Т. Ф. Проблеми інтегрованого навчання дітей з порушеннями слуху / Т. Ф. Марчук // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2004. – Вип. 5. – С. 136-139.

Матюха Г. В. Проблема навичок і вмінь усного спілкування у навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземних мов / Г. В. Матюха // Збірник наукових праць БДПУ : Педагогічні науки. – Бердянськ, 2007. – № 1. – С. 43-49.

Мацик К.В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства [Текст]: дис. канд. філос. наук: 09.00.10 / Мацик Катерина Вікторівна; Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін.-т». – К., 2007. – 191 арк. 170-191.

Миронова Э.В., Шматко Н.Д. Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа / Э.В. Миронова, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 1995. – № 4. – С. 66-74.

Михайлова О. Ю. Психологічні особливості морального виховання глухих і слабочуючих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 / О. Ю. Михайлова. – К., 2000. – 20 с.

Морозова Н. Г. Изучение и воспитание интересов глухих детей дошкольного возраста / Н. Г. Морозова // Сурдопедагогіка. Хрестоматія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Т. 1. – С. 60-77.

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про введення навчального предмета «Українська жестова мова» та внесення змін до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, котрі потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. – №852. – Київ, 11.09.2009.

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження

заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року». № 1034. 23.07.2013. Режим доступу : https://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/v1034729-13

Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. – К., 2000. – С. 9-14.

Носкова Л. П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих / Л.П. Носкова. – М., 1987. – 110 с.

Носкова Л.П. Использование разных форм речи в обучении языку глухих дошкольников / Л.П. Носкова // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. научн. тр. / АПН СССР; Научн.-исслед. институт дефектологии. – М., 1982. – С. 42-56.

Носкова Л.П. К переходу специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха на новые программы воспитания и обучения / Л.П. Носкова // Дефектология. – Л.,1983. – №3. – С. 53-58.

Носкова Л.П. Теоретические основы обучения языку глухих детей дошкольного возраста / Л.П. Носкова // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. научн. тр. / АПН СССР; Научн.-исслед. институт дефектологии. – М., 1982. – С.5-24.

Обухова Т.И. О наглядном мышлении глухих дошкольников / Т.И. Обухова // Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях: Сб. науч. труд. / АПН СССР; Научно-исследовательский Институт дефектологии. – М., 1976. – С. 90-95.

Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики /за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «КІС». – 2004. – 5-14 с.

Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика : учеб. для учит. интов. – изд. 2-е , перераб. и доп. – М. : Учпедгиз, 1950. – 430 с.

Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С. 5-19.

Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. О.М. Пєхоти. – К., 2001. – С. 17-18.

Основи спеціальної дидактики : посібник / І. Г. Єременко, Н. М. Стадненко, І. С. Моргуліс, В. М. Синьов [та ін.]; за ред. І. Г. Єременка. – 2-ге вид., перероб. – К. : Рад. школа, 1986. – 201 с.

Основи теорії виховання. – 2-е вид., перероб. і допов. / В. І. Кривуша, О. І. Пометун, В. М. Синьов, М. О. Супрун; Київський інститут внутрішніх справ. – К. : МП «Леся», 2002. — 151 с.

Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – С. 10.

Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры / М.А. Панфилова. – М.: ГНОМ И Д, 2002. – 160 с.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

Пахомова Н.Г. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів / Н.Г. Пахомова // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1. – С. 17-25.

Педагогічний словник / АПН, Ін-т педагогіки ; підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.] ; відп. ред. М. Д.Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

Петровский А. В. Вопросы теории и истории психологии. Избранные труды / А.В. Петровский. – М., 1984. – 271 с.

Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник / І.П. Підласий; Міжнародний фонд «Відродження» Мін.освіти України. – Київ : Україна, 1998. – 343 с.

Піроженко Т.О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Піроженко

Тамара Олександрівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.

Попова М.И. Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста / М.И. Попова // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 106-117.

Прилюк Ю.Д. Регулятивна функція соціальної комунікації / Ю.Д. Прилюк . – Київ : Наукова думка, 1976 . – 116 с.

Програма з вивчення української жестової мови для вихователів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху / Кульбіда, С. В.; Чепчина, І. І.; Адамюк, Н. Б.; Іванюшева, Н. В.; АПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. жестової мови, Укр. т-во глухих. – К. : УТОГ, 2008. – 56 с.

Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с

Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування: навч. посіб. /Я. К. Радевич-Винницький. – 2-е вид., переоб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 291 с.

Рау Н. А. Дошкольное воспитание глухонемых: Опыт работы / Н.А. Рау / Под ред. Ф.Ф. Рау. – М.: Учпедгиз, 1947. – 204 с.

Рау Н .А. Матерям маленьких глухонемых детей / Н.А. Рау. – М.: ВОГ, 1929. – 47 с.

Рау Ф. Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей / Ф. Ф. Рау // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 81-88.

Резолюції Європейського парламенту щодо жестових мов (Doc A2-302/87 від 17 червня 1988 року і Doc B4-095/98 від 18 листопада 1998 року).

Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. Г. Речицкая. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.

Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты / В.Ю. Розенцвейг. – Л.: Наука, 1972. – 80 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998. – С.28-31.

Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми. Довкілля. 2008. – 712 с.

Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка, Олігофренопедагогіка. Підручник. – Частина І – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2006. – Вип.2. – С. 127-131.

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.

Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

Соколова Н.Д. Развитие речевого общения у умственно отсталых дошкольников в игре / Н.Д. Соколова // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста / Отв. ред. Л.П. Носкова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 56-66.

Социология Учебно-методическое пособие / под науч. ред. А. Н. Данилова. — Минск : БГУ, 2012. – 384 с.

Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 р. №48/96 [переклад укр. мовою] // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение № 49 (A/48/49). – С. 292-306.

Степанова О.А. и др. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями /О.А. Степанова / Под ред. Г.Ф.Кумариной. М., Академия, 2003. – 272 с.

Сухомлинська О.В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О.В. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 3-8.

Талызина Н. Ф., Карпов Ю. Е. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта / Н. Ф. Талызина, Ю. Е. Карпов. – М. : МГУ, 1987. – 85 с.

Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект) : Монографія / О. М. Таранченко. – К. : «ЛІТО», 2007. – 212 с.

Тарасевич Н. Классификация дефективных детей / Н. Тарасевич.– Харьков, Главсоцвос НКП, 1922. – 27 с.

Тигранова Л. И. Развитое логического мышления детей с недостатками слуха / Л. И. Тигранова. – М. : Просвещение, 1991. – 64 с.

Український жестівник для батьків / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 380 с.

Хаджирадева С.К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Хаджирадева Світлана Костянтинівна; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 1996. – 24 с.

Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А.У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А. А. Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979. – С. 17-35.

Хаустов А.А. Просодия в контексте межкультурной коммуникации / А.А. Хаустов // Научные проблемы развития образования в XXI веке: Методология, теория, эксперимент, практика. Материалы XIII междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.285-289.

Холод А. М. Психолингвистический аспект анализа проблем взаимосвязи масс-медиа и гражданского общества // Масс-медиа и гражданское общество: Монография / Под общ. ред. А. Холо-

да; А. Лобанова, А. Бартошек, С. Михальски и др. — Кривой Рог : Международный исследовательский центр «Человек: язык, культура, познание», 2008. — С. 30-106.

Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер. – 2004. – 541 с.

Чепчина І. І., Іванюшева Н. В., Замша А. В. Запровадження та розвиток двомовного навчання як неминучий шлях розвитку нечуючої особистості (історичний аспект). Жестова мова й сучасність. 2011. Вип. 6. С. 145-153.

Чепчина І. І. Визнання жестової мови за документами міжнародних організацій // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. – VII міжнародна науково-практична конференція. – Київ: Університет «Україна», 2007.

Чиршева Г.Н. Вопросительные высказывания в английской диалогической речи: Практические задания по коммуникативной грамматике / Г.Н. Чиршева. – Череповец, 1994. – 16 с.

Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку : науково-методичні рекомендації / [укл. М. К. Шеремет]. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.

Шеремет М. К. Проблема готовності слабочуючих дітей до навчальної діяльності / М. К. Шеремет // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2002. – Вип. 4. – С. 295-300.

Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1968. – 318 с.

Щерба Л. В. Культура языка / Л.В. Щерба, – Журналист. – 1925. №2. С. 5-7.

Эльконин Д.Б. Детская психология: (Развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

Abutalebi, J; et al. (2001). «The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging». Bilingualism: Language and Cognition. 4 (2): 179–190. doi:10.1017/s136672890100027x.

Adamiuk N. As for geographical annex to «Spread the sign». Pedagogy in the EU countries and in Ukraine at the present stage: International scientific and practical conference (Romania, Baia Mare, December 21 – 22, 2018).

Adamiuk N. B. (2016) About sign language interpreters training in Ukrain. International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. Pages 30-33.

Adoyo P. Emergent Approaches towards Sign Bilingualism in Deaf Education in Kenya. Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 3/2002, Jg.2. 83-95.

Ahlgren, I. (1991). S – Languages and W-languages from the learners perspective. En studie presenterad vid L.A.S.E.R. konferensen I Derby oktober 1991, 315-437.

Aitchison J. (1998). The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics. Routledge. 4th edition.

Alasim K.N. Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. International Journal of Special Education. 2018. Vol.33, No.2. P. 493-506.

Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. N. Schildroth & 228 SPECIAL ISSUE M. A. Karchmer (Eds.), Deaf children in America (pp. 161-206). San Diego, CA: College Hill Press.

Allen, T. E. (1994). What are the deaf and hard-of-hearing students leaving high school and entering postsecondary education? Unpublished manuscript. Washington, DC: Gallaudet University.

Altmann G.T.M., Enzinger A. (1997). The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding. Oxford University Press.

Amka A., Mirnawati M. (2020) Inclusive Practices: Strengthening Character Through Social Participation of Deaf Students. PEDAGOGIA: Jurnal Pendidikan. № 9(2). doi: 10.21070/pedagogia.v9i2.280

Anderson D. (2006). Lexical development of Deaf children acquiring signed languages. In B. Schick, M. Marschark, P. E. Spencer (Eds.). Advances in the sign language development of deaf children. New York: Oxford University Press. pp. 135-160.

Ann, J. (2001). Bilingualism and Language Contact. In C. Lucas (Ed.), The Sociolinguistics of Sign Languages (33–60). Cambridge: Cambridge University Press.

Antia S.D. The Roles of Special Educators and Clessroom Teachers in an Inclusive School. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 1999. Vol.4(3). P.203-214.

Antia, S.D., Kreimeyer, K.H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. American Annals of the Deaf, 146, 355-365.

Armstrong, D.F., Sisco F. H., Anderson R. J., Stokoe, W.C., S.E. Wilcox (1980). Deaf Children's Performance on the WISC-R Relative to Hearing Status of Parents and Child-Rearing Experiences. American Annals of the Deaf, Volume 125, Number 7, 923-930.

Bahan, B., Hoffmeister, R., Lane H. A. Journey into Deaf-World. – San Diego, California: Dawn Sign Press, 1996. – 515 p.

Baker, C. & Jones, S.P. (Eds.). (1998). Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Philadelphia: Multilingual Matters.

Baker, C. (1977). Regulators and turn-taking in American Sign Language. In: L. A. Friedman (Ed.). On the other hand: New perspectives on American Sign Language (pp. 215-236). New York: Academic Press.

Baker-Shenk, C. A microanalysis of the nonmanual components of questions in ASL. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley 1983. – 649 p.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal & collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

Bellugi U., Klima E. (1979). The signs of language. Cambridge (Mass.), P. 472.

Bellugi, U., & Fisher, S. (1972) A comparison of sign language and spoken language. Cognition, 1 (2-3), 173-200. https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90018-2

Berent G. Sign Language-Spoken Language Bilingualism: Code Mixing and Mode Mixing by ASL-English Bilinguals. In Handbook of Bilingualism. Bhatia T. K., Ritchie W.C. (Eds). 2006. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Berent, G. (1996). Learnability constraints on deaf learners' acquisition of English wh-questions. Journal of Speech & Hearing Research, 39, pp. 625-642.

Bickham L.M. (2015). Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Strategies to Support Students Who are Deaf or Hard of Hearing. Education Masters. Paper 314.

Bienvenu M. J., Colonomos B. (1992) Rules of Social Interaction Workbook. Introduction to American Deaf Culture Series Sign Media Incorporated, pp. 178-370.

Bishop, M. & Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. Sign Language Studies 5.2, 188-230.

Blamey P. J. (2003). Development of spoken language by deaf children. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and education. New York: Oxford University Press, pp. 232-246.

Bodner-Johnson B., Benedict B. S. (2012). Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews. Washington, D.C: Gallaudet University Press (pp. 495-610).

Bonvillian, J. & Orlansky, M. (1985). Sign language acquisition: Language development in children of deaf parents and implications for other populations. MerrillPalmer Quarterly, 31, pp. 127-143.

Borinstein, H., Emmorey, K., and Thompson, R. (2005) Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and ASL. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstand & J. MacSwan (eds.). Proceedings of the 4th International Simposium on Bilingualism (pp.663-673).

Bornstein, H. (1990). Some afterwords. In Bornstein, H. (Ed.) Manual communication: Implications for education, 186-92. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Bowden J. (2001). Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah. Avaible: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html.

Braden, J. (1994) Deafness, Deprivation and I.Q. London : Plenum Press.

Brennan, M (1987) British Sign Language: The Language of the Deaf Community. In Booth, T and Swann, W (eds) Including Pupils with Disabilities: Curricula for All; Milton Keynes: Open University.

Brennan, M. (1983). 'The marking of time in British Sign Language', in J. G. Kyle and B. Woll (eds), Language in Sign: An international Perspective on Sign Language, London: Croom Helm, pp. 10-31.

Byrnes L.J., Sigafoos J., Rickards FW., Brown P.M. Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Government Schools in New South Wales, Australia: Development and Implementation of a Policy. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2002. №7(3). P. 245-257.

Campbell, R. (1992). Speech in the head? Rhyme skill, reading & immediate memory in the deaf. In D.Reisberg (Ed.) Auditory Imagery, pp.73-94. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Carbin, C. F., Freeman, R. D., Hastings, J. O. (1975). Psychosocial problems of deaf children and their families: a comparative study // American Annals of the Deaf. Vol.120, pp. 275-304.

Carroll D.W. (2007) Psychology of Language. Cengage Learning. 5th edition. 512 p.

Cavanaugh, J.& Kail, R. (2004). Human development: A lifespan view. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning (pp. 45-283).

Cawthon S.W. Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2001. №6(3). P. 212-225.

Charrow V. R., Fletcher J. D. (1974). English as the second language of deaf children. Developmental Psychology. 10(4), 463-470.

Charrow, V. & Bonvillian, J. Psycholinguistic Implications of Deafness: A Review. American Annals of the Deaf, 117, No. 1, 1972, pp. 20-24. Technical Report, 188, Institute for Mathematical Studies in The Social Sciences, Stanford, Calif, 1972.

Clark M. D., Cue K.R., Delgado N. J., Greene-Woods A. N., Wolsey J.-L. A. Early Intervention Protocols: Proposing a Default Bimodal Bilingual Approach for Deaf Children. Maternal and Child Health Journal (2020) 24:1339–1344 https://doi.org/10.1007/s10995-020-03005-2

Cohen A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning : Where do styles, strategies, and tasks meet?. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. № 41 (4). P. 279-291.

Cokely, D. and Baker, C. (1991). American Sign Language: A teachers resource text on grammar and culture. Silver Spring, Md.: TJ Publishers, 1980. Reprint Washington D.C.: Gallaudet University Press, Clerc Books, pp.312-345

Collins-Ahlgren, M. (1989). Aspects of New Zeland Sign Language, PhD thesis of Wellington, p 17.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment (2018) on equality and non-discrimination. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_C_GC_6_2018_ENG.pdf

Conrad, R. (1979) The Deaf School Child London : Harper Row.

Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: the case of theories of mind.Journal of Deaf Studies and Deaf Education,5, pp. 266-276.

Coventry K.R., Garrod S.C. (2004). Saying, Seeing, and Acting: The Psychological Semantics of Spatial Prepositions. Psychology Press.

Cramér-Wolrath, E. (2013). Sequential bimodal bilingual acquisition: Mediation using a cochlear implant as a tool. Deafness & Education International 15.4, 201-221.

Cripps, J. & Small, A. (2012). On becoming: Developing an empowering cultural identity framework for deaf youth & adults. In A. Small, J. Cripps & J. E. Côté (Eds.), Cultural space and self/identity development among deaf youth (pp.29-41).Toronto: Canadian cultural Society of the Deaf.

Croneberg, C.G. (1965) Sign language dialects. In W.C. Stokoe.Jr., D.C.Casterline, & C.G. Croneberg (Eds.) Dictionary of ASL on linguistic principles. Washington, DC: Gallaudet College Press (163-260).

Croneberg, C.G. (1965) Sign language dialects. In W.C. Stokoe.Jr., D.C.Casterline, & C.G. Croneberg (Eds.) Dictionary of ASL on linguistic principles. Washington, DC: Gallaudet College Press (pp 191-357).

Crowe, K., Martin, V. (2010). Language development and everyday functioning of children with hearing loss assessed at 3 years of age. International Journal of Speech-Language Pathology, 12(2), pp. 124-131.

Cummins, J. and D. Corson (eds), Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education, pp. 231-240.

Cummins, J. and Danesi, M. (1990). Denial of Voice: The Suppression of Deaf Children's Language in Canadian Schools. In : Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources. Montreal, Quebec: Our Schools Ourselves Education Project.

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

Danesi, M., Dalle-Nazébi, S. (2010). Les Sourds au Congo-Brazzaville: Entre Sorcellerie Locale et Pratiques Occidentales. Gardou, C (eds.), Le handicap au Risque des Cultures: Variations Anthropologiques. Paris: Erès. S. Bank, R. Forkel, H. Hammarström, M. Haspelmath, M. Marschark, B. Schick, P.E. Spencer pp. 140-251.

Davies S.N. (1991). The Transitional toward Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark: Perspectives on Language. Sign Language Studies. Vol.71. Pp.169-195.

Davies, S.N. The transition toward bilingual education of deaf children in Sweden & Denmark: Perspectives on language. Sign Language Studies, Vol 71, 1991, 169-195.

Davis, J. (1989). Distinguishing Language Contact Phenomena in ASL

Interpretation. In C. Lucas, (Ed.), The Sociolinguistics of the Deaf Community (85–102). New York: Academic Press, Inc.
De Meulder, M. (2015) The Legal Recognition of Sign Languages. Sign Language Studies 15(4), 498-506.
De Meulder, M. (2016) The power of language policy: The legal recognition of sign languages and theaspirations of deaf communities. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, 2016, 134 p. (+ included articles)(Jyvaskyla Studies in Humanities). ISSN 1459-4323; 301 (nid.) ISSN 1459-4331; 301 (PDF)ISBN 978-951-39-6875-5 (nid.)ISBN 978-951-39-6876-2 (PDF)
Domagała-Zyśk E. (2015). Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. T.90. P.16-29.
Domagała-Zyśk E. (Ed.) (2013). English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL,.
Drasgow E. Bilingual/Bicultural Deaf Education: An Overview. Sign Language Studies. Volume 80, Fall 1993. pp. 243-266
Driedger L. (Ed.) (1978) The Canadian Ethnic Mosaic: A Guest for Identity. Toronto: McCleliand a. Stewart.
Drobot O. Specifics of social and communicative progress of deaf pre-school children. Pedagogy in the EU countries and in Ukraine at the present stage: International scientific and practical conference (Romania, Baia Mare, December 21 – 22, 2018).
Easterbrooks S. R., Baker S. (2002). Language learning in children who are deaf and hard of hearing. Boston: Allyn and Bacon.
Ellis R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford : Oxford University Press. 147 p.
Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
Emmorey K, Borinstein H, Thompson R. Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American SignLanguage. In: Cohen J, McAlister KT, Rolstad K, MacSwan J, editors.

Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. pp. 663–673.

Emmorey, K., Borinstein, H., Thompson, R., & Gollan, T. (2008) Bimodal bilingualism. Bilingualism: Language & Cognition 11: 43-61.

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

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

Ewoldt, C., Saulnier, K., Stamper, L., & Hartman, M. (1991). Engaging in literacy: A longitudinal study with three to seven year old deaf participants. Center for Studies in Education and Human Development. Washington DC: Gallaudet University (pp. 51-132).

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

Fernandes J. K., Shultz Myers S. Inclusive Deaf Studies: Barriers and Pathways. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2010. Vol.15(1) P.17-29.

Fischman, J.A. Bilingual educaton. An international sociogical perspective. Rowley, MA: Newbury House, 1976.

Fisher R. A. (1954) Statistical Methods for research workers. Oliver and Boyd.

Fishman, J. A. & Fischer, S.D.. Ferguson, C. (1967) Bilingualism with & without diglossia; Diglossia with & without bilingualism. Journal of Social Issues 23: 29-38.

Fussell S.R., Kreuz R.J. (1998). Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication. Lawrence Erlbaum Associates.

Gilbertson M., Kamhi A. G. (1995). Novel word learning in children with hearing impairment. Journal of Speech and Hearing Research, 38, 630-642.

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

Gregory, S., Bishop, J. and Sheldon, L. (1995) Deaf Young People and Their Families Cambridge University Press : Cambridge.
Grosjean F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. Sign Language Studies. Vol. 1, No. 2. Pp. 110-114.
Grosjean, F. (1992). The Bilingual and Bicultural Person in the Hearing and Deaf World. Sign Language Studies, 77, 307-320.
Grosjean, F. (1994). Sign bilingualism: Issues. In The Encyclopedia of Language and Linguistics, pp. 361-450.
Gulati B. (2015). International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. Nr. 15(8). P. 151-156.
Hakuta K. Mirror of language: The debate on bilingualism / K.Hakuta. − New York : Basic Books, 1999. 298 p.
Hansen, B. (1989). Trends In The Progress Toward Bilingual Education For Deaf Children In Denmark, The Center For Total Communication, Copenhagen (pp. 281-412).
Hansen, B. Trends In The Progress Toward Bilingual Education For Deaf Children In Denmark, Copenhagen, Denmark: The Center For Total Communication, 1989.
Harley T. A. (2001). The psychology of language: From data to theory (2nd ed.). New York, NY, US: Psychology Press.
Healy A.F., Bourne L.E. (1998). Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention. Lawrence Erlbaum Associates.
Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13:4, 518-530.
Hoffmeister R. J., Caldwell-Harris C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: the task for deaf children. Cognition, 132, 229-242.
Hoffmeister R., Baham, B., Lane H. A. (1996). Journey into Deaf-World. San Diego, California: Dawn Sign Press, 515 p.
Hoffmeister, R. (1990). ASL and its implications for education. In

Bornstein, H. (Ed.) Manual communication: Implications for education, 87-107. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford and R. I. Mayberry (Eds.) Language Acquisition by Eye (pp. 143-163). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
Holmer E., Heimann M., Rudner M. (2016). Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. Res. Dev. Disabil. 48 145-159.
Holtgraves T. (2002). Language as Social Action: Social Psychology and Language. Lawrence Erlbaum Associates.
Hopper, M. J. (2011). Positioned as bystanders: Deaf students experiences and perceptions of informal learning phenomenon (Doctoral dissertation). University of Rochester, Rochester New York.).
Humphries T., Padden C. (2006). Inside deaf culture. Cambridge, Mass: Harvard University Press, pp. 32-163.
Ichida, Y. & Kimura, H. (1995). Deaf and the media. Asahi Shimbun, Feb. 18, P. – 371.
International Standard Classification of Education. UNESCO. URL: https://web.archive.org/web/20130124032233/http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf
Israelite, N., Ewoldt, C., and Hoffmeister, R.: 1992, Bilingual/Bicultural Education for Deaf Students: A Review of the Literature on the Effects of Native Sign Language on Majority Language Acquisition, Queens Printer for Ontario, Toronto, Ontario, pp. 102-347.
Johnson K. (2005). Expertise in Second Language Learning and Teaching. Great Britain: Antony Rowe Ltd : Chippenham and Eastbourne.
Johnson, R., Liddell, S., and Erting, C.: 1989, Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education, Gallaudet research institute Working Paper 89-3.
Kermit, P.S. (2019). Passing for recognition: Deaf children's moral struggles languaging in inclusive education. Deafness and Education International, 21(2-3), 116-132. https://doi.org/10.108

0/14643154.2018.1561783
Kimura, D. (1993). Neuromotor mechanisms in human communication. Oxford: Oxford University Press, P. – 271.
Klima E., Bellugi U. The signs of language. Cambridge (Mass.), 1979, pp. 19-26.
Klima, E. & Bellugi, U. (Eds.) (1979). The signs of language. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
Kloss, H. Types of multilingual communities. Sociological Inquiry. 1966. № 36. 135-145.
Kovelman, Ioulia; et al. (2014). «Words in the bilingual brain: an fNIRS brain imaging investigation of lexical processing in sign-speech bimodal bilinguals». Frontiers in Human Neuroscience. 8: 606. doi:10.3389/fnhum.2014.00606.
Krakowiak K. (2012). Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
Krausneker V., Becker C., Audeoud M., Tarcsiová D. Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2020. DOI: 10.1080/13670050.2020.1799325 Lillo-Martin D., Müller de Quadros R., Chen Pichler D. The Development of Bimodal Bilingualism: Implications for Linguistic Theory. Linguist Approaches Biling. 2016 ; 6(6): 719-755. doi:10.1075/lab.6.6.01lil.
Kreimeyer K.H., Crooke P., Drye C., Egbert V., Klein B. Academic and Social Benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of-Hearing Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2000. №5(2). P. 174-185.
Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2012). Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing Children. Journal of Early Childhood Literacy 14.1, 80–104. CrossRefGoogle Scholar
Kyle F. E., Cain K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. Top. Lang. Disord. 35, 144-156.
Kyllo K. L. (2003). Phonemic awareness through immersion in cued American English. Odyssey, 5, 36-44.
Ladd P. (2003). Understanding deaf culture. Bristol: Channel View

Publications Ltd, 367-418.
Lane H. S. (1937). Measurement of the mental ability of the deaf child. National Education Association Proceedings, 75, 442-443.
Langer, E. C. (2007). Classroom discourse and interpreted education: What is conveyed to deaf elementary school students (Doctoral dissertation).
LaSasso, C., Crain K., Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to cued speech. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8, 250–270. doi:10.1093/deafed/eng014.
Lederberg A. R., Schick B., Spencer P. E. (2013). Language and literacy development of Deaf and Hard-of-Hearing children: successes and challenges. Dev. Psychol. 49, 15–30.
Levesque, E., Brown, P. M. & Wigglesworth, G. (2014). The impact of bimodal bilingual parental input on the communication and language development of a young deaf child. Deafness & Education International 16.3, 161-181.CrossRefGoogle Scholar
Lewis M. (2001). The lexical approach. The state of ELT and way forward. Heinle: Thomso,.
Leybaert, J., Lechat, J. (2001). Variability in deaf children's spelling: The effect of language experience. Journal of Educational Psychology, 93, 554–562. doi:10.1037//0022-0663.93.3.554.
Li, Li; et al. (2017). How bilingualism protects the brain from aging: insights from bimodal bilinguals. Human Brain Mapping. 38: 4109–4124. doi:10.1002/hbm.23652.
Liddell S. Grammar, gesture and meaning in American sign language. Cambrige, 2003.
Liddell, S. K. (1990). Structures for representing handshape and local movement at the phonemic level. In: S. D. Fischer & P. Siple (Eds.). Theoretical issues in sign language research (pp. 37-65). Chicago, IL: University of Chicago Press.
Livingston, S. (1985). The acquisition of sign meaning in deaf children of hearing parents. In: W. Stokoe & V. Volterra (Eds.). SLR'83: Sign Language Research (pp. 23-29). Silver Spring, MD: Linstok

Press, Inc. and Rome, Italy: Instituto di Psicologia, CNR.
Lowenbraun, S., Appelman, K., & Callahan, J. (1980). Teaching the hearing impaired through total communication. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
Lucas, C. & Valli, C. (1992). Language Contact in the American Deaf Community. New York: Academic Press, Inc.
Lucas, C., Valli, C. Language contact in the American deaf community // Lucas C. (ed.). The Sociolinguistics of the deaf community. San Diego, 1989, pp. 27-165.
Łukaszewicz, A. (1999). Interakcje społeczne dzieci gluchych wychowywanych w przedszkolu według modelu dwujęzykowego [Social interactions of deaf preschoolers exposed to a bilingual model]. Unpublished master's thesis. Faculty of Psychology, University of Warsaw, pp. 14-109.
Mackey, W.F. A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.), Reading in the sociology of language. Den Haag: Mouton. 1977. 554-584.
Mahshie, J., Core, C., & Rutkowski, R. (2011). Auditory and Visual Contributions to Speech Feature Production in Deaf Children with Cochlear Implants. Proceedings of the International Congress on Phonetic Sciences, Hong Kong, August 2011.
Malkowski, G. Bilingual Bicultural Deaf Education Gary Malkowski, XII World Congress for the World Federation of the Deaf, Vienna, Austria July 6-15, 1995.
Malkowski, G.: 1995, «Student-Centred/Deaf Centred Education: Empowering Deaf People», Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf:Towards Human Rights, Vienna, Austria, July 6-15, 427-429.
Marschark M., Lee C. (2014). Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), Bilingualism and bilingual deaf education. New York, NY: Oxford University Press, pp. 211-241.
Marschark M., Spencer P.E. Deaf studies, language, and education // Oxford university press, 2003. – 500 p.
Marschark, M., Spencer P. E. (Eds.), Oxford handbook of deaf studies,

language, and deaf education (pp. 164-176). New York, NY: Oxford University Press.
Mason, D. Deaf Bilingual Bicultural Education. Volume 5 of the series Encyclopedia of Language and Education pp 231-240.
Mayer, C.; Leigh, G. (2010). «The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy». International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 13 (2): 175-186. doi:10.1080/13670050903474085.
Mayer, P. & Lowenbraun, S. (1990). Total communication use among elementary teachers of hearing-impaired children. American Annals of the Deaf, 135, 257-263.
Mayne A. M., Yoshinaga-Itano C., Sedey A. L., Carey A. (2000). Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing. The Volta Review, 100, 1-28.
McDermid, C. Educational interpreters, Deaf students and inclusive education? Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2 (1), 27-46. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107
McDonough J., Shaw C. (2003). Materails and methods in ELT: A teacher's guide. Oxford: Blackwell publishing.
McGarr, N.,& Harris, K. (1983) Articulatory control in a deaf speaker. In I. Hochberg. H. Levitt, & M. Osberger (Eds.)Speech of the hearing-impaired: Research, training & personnel preparation (pp. 75-96).Baltimore, MD: University Park Press.
McGuire, W. (1969). The nature of attitude & attitude change. In G. Lindsey & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology (Vol.3.pp.136-314).Reading, MA: Addison-Wesley.
McNeil D. Hand and mind: What gestures reveal about thought. Chicago, 1992.
McNeill, D. (1992). Hand and mind: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, (pp. 152-278).
Meadow K. P., Greenberg M. T., Erting C., Carmichael H. S. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads.

American Annals of the Deaf, 126(4), pp. 454-468.
Meadow, K., Greenberg, M,, Erting C. & Carmichael, H. Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads // American Annals of the Deaf. -1981. Vol. 126. – P. 454-468.; 126(4), 454-468; Volume 22, Issue 1, 23-28.
Meadow-Orlans K., Spencer P. E., Koester L. (2004). The world of deaf infants. New York: Oxford University Press.
Mineiro, A., Nunes, M. V. S., Moita, M., Silva, S. & Castro-Caldas, A. (2014). Bilingualism and bimodal bilingualism in deaf people: A neurolinguistic approach. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.), Bilingualism and bilingual deaf education. New York/ Oxford: Oxford University Press, 187-212.CrossRefGoogle Scholar
Mitchell R. E., Karchmer M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. Sign Language Studies, Volume 4, Number 2, pp. 17-102.
Miyamoto, R. T., K.I. Kirk, A.M. Robbins, S, Todd ,A. Riley & D.B. Pisoni 1997.Speech perception & speech intelligibility in children with multichannel cohlear implants. Advances in Oto-Rhino-Larynology 52: 198-203.
Miyamoto, R. T., K.I. Kirk, A.M. Robbins, S, Todd, A. Riley & D.B. Pisoni 1997.Speech perception & speech intelligibility in children with multichannel cohlear implants. Advances in Oto-Rhino-Larynology 52: 198-203.
Moores, D. F. (2001). Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices. Boston: Houghton Mifflin Company.; 1987. 356 p.; – 1996.
Moores, D.F. & Meadow-Orlans, K.P. (Eds.) (1990) Educational and Development Aspects of Deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
Mulrooney, K.J. (2005). Linguistics of American Sign Language 4th (Fourth) edition by C. Valli, C. Lucas, K. J. Mulrooney, pp. 23-62.
Murray, J. J., Snoddon, K., De Meulder, M., & Underwood, K. (2018):

Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. International Journal of Inclusive Education. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013

Myklebust, H. R. (1964). The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment. New York, NY: Grune & Stratton, Inc., P. – 421.

Napier, J. (2002). University interpreting: Linguistic issues for consideration. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7(4), 281-301.

Nelson, K. (1973). Structure & strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38 (1-2,Serial No.149.

Neuroth-Gimbrone, C., & Logiodic, C. M. (1992). A Cooperative Bilingual Language Program for Deaf Adolescents. Language Studies (74), 79-91.

Newell W., Stinson M., Castle D., Mallery-Ruganis D., Holcomb B. (2013). Simultaneous Communication: A Description by Deaf Professionals Working in an Educational Setting. Sign Language Studies. 69 (1): 391-414.

Newman AJ, Bavelier D, Corina D, Jezzard P, Neville HJ. A critical period for right hemisphere recruitment in American Sign Language processing. Nature neuroscience. 2002. 5(1). 76-80.

Ormel, E. & Giezen, M. (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction: Pieces of the puzzle. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.), Bilingualism and bilingual deaf education. New York/Oxford: Oxford University Press, 74-101.CrossRefGoogle Scholar

Oxford R. (1990). Language learning strategies and beyond : A look at strategies in the context of styles. Shifting the instructional focus to the learner. Middlebury, VT : Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. P. 35-55.

Parsons T., «The Theory of Human Behavior in its Individual and Social

Aspects» The American Sociologist Vol.27.no.4. Winter 1996. pp.13-23.

Paul P.V. Inclusion: The Need for Philosophical Inquiry in a Larger Context. American Annals of the Deaf. 2020. Vol. 165(1). P.1-5. doi:10.1353/aad.2020.0007.

Paulston, C.B. Bilingual education: Theories and issues. Rowley, MA 1980.

Perfetti C. A., Stafura J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Sci. Stud. Read, 18, 22-37.

Peterson C. C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. Scand. J. Psychol, 50, 475-483.

Pilonieta-Cortés L., Martínez-Lozano J.J., Vergel Ortega M. Rules for teaching to deaf students: A creative action that overpass the inclusive education: III International Meeting of Mathematical Education. Journal of Physics: Conference Series. 2019. doi:10.1088/1742-6596/1408/1/012011

Pintner, R., Paterson D. G. (1916). The form board ability of young deaf and hearing children. The Psychological Clinic: A journal for the study and treatment of mental retardation and deviation, 9, 234-237.

Pittman A.L., Lewis D.E., Hoover B.M., Stelmachowicz P.G. (2005). Rapid word-learning in normal-hearing and hearing-impaired children: Effects of age, receptive vocabulary and high-frequency amplification. Ear and Hearing, 26, 619-629.

Plaza Pust C. Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 2005. 1842-1854. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Powers S. From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2002. №7(3). P.230-243.

Prezbindowski A. K., Lederberg A. R. (2003). Vocabulary assessment of deaf and hard-of-hearing children: From infancy through the preschool years. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7, 330–345.

Rieffe, C., & Terwogt, M. (2006). Anger communication in deaf children. Cognition & Emotion, 20, 1261-1273.

Robinson W. P., Giles H. (2001). The New Handbook of Language and Social Psychology. Wiley.

Rudner M., Hermansson A., Andin J., Nelson K., Tjus T., Rönnberg J., et al. (2015). Training literacy skills through sign language. Deafness Educ. Int., 17, 8-18.

Sandler, Wendy (2000). One Phonology or Two? Sign Language and Phonological Theory. In The GLOT International State-of-The-Article Book, Lisa Cheng and Rint Sybesma (Eds.), 349-384. The Hague: Holland Academie Graphics.

Sass-Lehrer M.A., Benedict B. (2007). Deaf and hearing partnerships: Ethical and communication considerations. American Annals of the Deaf, 152(3), 275-282.

Savic, J. (1996). Code–Switching: Theoretical and Methodological Issues. Belgrade: Belgrade University Press.

Schick B., De Villiers P., De Villiers J., Hoffmeister R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. Child Development. 78 (2): 376-396.

Schick, B., Williams, K., Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, 144-155.

Schlesinger, H. (1986). Total communication in perspective. In D. M. Luterman (Ed.), Deafness in Perspective (pp. 87-116). College-Hill Press: San Diego, CA.

Schlesinger, H. S., Meadow, K.P. Sound and Sing: Childhood Deafness and Mental Health. Berkeley: Univ. Calif. Press, 1972. 265 pp.

Schuchardt, H. (1885). Uber die Lautgesetze Gegen die Junggrammatiker. Berlin: Robert Oppenheim, pp. 218-431.

Schwanenflugel P.J. (1991). The Psychology of Word Meanings.

Lawrence Erlbaum Associates.
Silverio Hernández M. (2017). Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. Soria: Universidad de Valladolid.
Skutnabb-Kangas T. Human rigths and language policy in education. In Language policy and political issues in education, Volume 1 of Encyclopedia of language and education, 2nd edition, ed. Stephen May and Nancy Hornberger. New York: Springer, 2008, 107-119.
Snoddon K. The Social and Epistemological Violence of Inclusive Education for Deaf Learners. Canadian Journal of Disability Studies. 2020. №9. P.185-213.
Snow K. Mainstreaming, Integration, Inclusion. Is There a Difference? Revolutionary Common Sense. 2008. www.disabilityisnatural.com
Spencer P. E., Harris M. (2006). Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from Deaf and hearing mothers. In B. Schick, M. Marschark, P. E. Spencer (Eds.), Advances in sign language development of deaf children. New York: Oxford University Press, pp. 71-101.
Stanisławek-Sut, O., Morawski, K., & Niemczyk, K. (2013). Hearing preservation results after cochlear implantation in short-term and long-term observation. Otolaryngologia Polska, 67(3), 135-138.
Stewart D.A., Clarke B.R. (2003) Literacy and Your Deaf Child. What Every Parent Should Know. Gallaudet University Press, 240 p.
Stinson M.S., Antia S.D. Consideration in Education Deaf and Hard-of-hearing Students in Inclusive Settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 1999. №4(3). P. 163-175.
Stokoe W. C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf // Studies in linguistics 21: Occasional papers 8, 1960. 94 pp.
Stokoe W.C. (Ed.) (1980). Sign and Culture. A Reader for Students of American Sign Language. USA: Maryland.
Stokoe W.C. Sing Language Structure: An outline of the vizual communication system of the American Deaf / Buffale 14, New York University of Buffalo, 1960.

Stuckless, E. (1991). Reflections on bilingual, bicultural education for deaf children: Some concerns about current advocacy and trends. American Annals of the Deaf, 136(3), 270-272.

Supalla, S., Supalla, T (1991). Manually coded English: The modality question in signed language development. In: P. Siple & S. Fischer (Eds.). Theoretical issues in sign language research, vol 2: Psychology (pp.85-109). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Svartholm K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. Int. J. Bilingual Educ. Bilingual. 13, 159-174.

Swanwick R (2010) Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 13.2: 147-158.

Swanwick R. Deaf children's bimodal bilingualism and education. Language Teaching. 2016. Volume 49, Issue 1. pp. 1-34 DOI: 10.1017/S0261444815000348

Thompson, R., Emmorey, K., Borinstein, H. (2005) Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and ASL. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstand & J. MacSwan (eds.), Proceedings of the 4th International Simposium on Bilingualism (pp.663-673).

Tolar T., Lederberg A.,Gokhale S., Tomasello M. (2008). The development of the ability to recognize the meaning of iconic signs. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13, 71-86.

Tomasello M. (1998). The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure. Mahwah, New Jersey, & London: Lawrence Erlbaum.

Tomaszewski, P. (2003). Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych [The acquisition of sign language by deaf children of deaf parents]. Przegląd Psychologiczny, 46 (1), 101-128.

Treiman, R.; Hirsh-Pasek, K. (1983). «Silent reading: Insights from second-generation deaf readers». Cognitive Psychology. 15: 39-65. doi:10.1016/0010-0285(83)90003-8.

Trezek B. J., Wang Y., Paul P. V. (2011). Processes and components of reading. In Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Marschark M., Spencer P. E. (Eds.). New York, NY: Oxford University Press, 99-114.

Trybus, R. J.; Karchmer, M.A. (1977). «School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns». American Annals of the Deaf. 122: 62-69

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conferenceon Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

Valli C., Lucas C. (1995). Linguistics of American Sign Language. Washington, DC: Gallaudet University Press.

van Beijsterveldt, L. M. & van Hell, J. G. (2012). Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: A bimodal bilingual perspective. Bilingualism 15.1, 128-144.CrossRefGoogle Scholar

van Beijsterveldta, M.L.; van Hell, J. (2010). «Lexical noun phrases in texts written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language». International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 13 (4): 439-486.

Wagner R. K., Torgesen J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychol. Bull. 101, 192-212.

Watson, L. & Swanwick, R. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. Journal of Early Childhood Literacy 5.1, 53-78. ; Education International 3.2, 62-79.; 4.2, 65-83.; Bilingual Education and Bilingualism 13.2, 147-158.

Watson, L. M., T. Hardie, S. M. Archbold & A. Wheeler (2008). Parents' views on changing communication after cochlear implantation. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 13.1, 104-116.

Wauters L.N., Knoors H. Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2008. Vol.13(1). P.21-36.

Weinreich, U. Languages in contact, findings and problems. New York, Linguistic Circle of New York, 1953xii, 148 pages.

WFD Position Paper on Inclusive Education. Approved by WFD Board on 10 May 2018. https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf

Williams C. Emergent literacy of deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2004. 9(4). 352-65.

Wise Lindeman K., Magiera K. A Co-Teaching Model: Committed Professionals, High Expectations, and the Inclusive Classroom. Odyssey: New Directions in Deaf Education. 2014. Vol.15. P.40-45.

Woodward, J., S. Wilcox (1989). How you gonna get to Heaven if you can't talk with Jesus? The educational establishment vs. the Deaf community. In: S. Wilcox (Ed.). American deaf culture. An anthology (pp.163-172). Burtonsville, MD; Linstok Press.

Young, A. (1995) Family adjustment to a Deaf Child in a Bilingual Framework PhD Thesis submitted to the University of Bristol.

Zamsha A. Fundamental issue of deaf and hard-of-hearing education. In Abstracts of the II International scientific and practical conference «Development of scientific and practical approaches in the era of globalization» (Boston, USA, September 28-30, 2020). Boston: ISG, 2020. P. 150-153. DOI 10.46299/ISG.2020.II.II

Zamsha A. Hearing impairment children as a category of students with communication difficulties. In Abstracts of the III International Scientific and Practical Conference «Theory, science and practice» (Tokyo, Japan, October 05-08, 2020). Tokyo: ISG, 2020. P. 239-241. DOI 10.46299/ISG.2020.II.III

Zamsha A. Origins and features of the implementation of bimodal-bilingual philosophy in the education of the deaf. In Abstracts of I International Scientific and Practical Conference «Topical aspects

of modern science and practice» (Frankfurt am Main, Germany, September 21-24, 2020). Frankfurt am Main: ISG, 2020, p.228-229. DOI 10.46299/ISG.2020.II.I

Zamsha A. Problems of bimodal-bilingual educational environment creating. In Abstracts of the IX International scientific and practical conference «Science and practice of today» (Ankara, Turkey, November 16-19, 2020). Ankara: ISG, 2020. P.460-462. DOI 10.46299/ISG.2020.II.IX

Zamsha A. Some aspects of bimodal-bilingual teaching children with hearing impairments. Pedagogy in the EU countries and in Ukraine at the present stage: International scientific and practical conference (Romania, Baia Mare, December 21 – 22, 2018). Baia Mare : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. C. 56-58

Zamsha, A. The specificity of cooperation between sign language interpreters and lectures in inclusive groups at higher educational institutions. Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference (June 28-30, 2016). Kielce: Holy Cross University, pp.94-97.

Zou, L.; et al. (2012). Structural plasticity of the left caudate nucleus in bimodal bilinguals. Cortex. 48 (9): 1197-1206. doi:10.1016/j.cortex.2011.05.022.

ДОДАТКИ

Додаток 1

АДАПТУВАННЯ МАНУОРАЛЬНОГО АРТИКУЛЮВАННЯ НА ІНШІ МОВИ

Переклад з англійської статті Cornett, R. O. (1994). Adapting Cued Speech to Additional Languages. Cued Speech Journal, Vol.V, pp.19-29.

Станом на жовтень 1993 року, Cued Speech автором цієї статті адаптовано для 56 мов і діалектів. У більшості цих адаптацій автор залучав одного або кількох носіїв мови. В окремих випадках автор радився з експертами з фонетичних і фонологічних аспектів з відповідної мови. Декілька адаптацій Cued Speech було здійснено іншими дослідниками, зокрема з таких мов, як алу, малагоська, мальтійська, корейська та польська.

Чим далі, тим більшого інтересу в науковців з усього світу викликають питання адаптації Cued Speech на інші мови. Саме тому ця стаття спрямована на надання підтримки та пропозицій дослідникам, котрі здійснюватимуть такі адаптації. Досвід, здобутий автором під час здійснення понад 50 адаптацій Cued Speech, свідчить, що дослідники, котрі здійснюють адаптування мануорального мовлення, мають знати:

- базові засади теорії Cued Speech
- процедури групування фонем американського варіанту англійської мови як базової версії Cued Speech
- рекомендовані процедури адаптації Cued Speech до інших мов
- характеристики рухів у Cued Speech
- специфіку проблем, що виникають при адаптації Cued Speech для різних мов

Базові засади теорії Cued Speech

Усне мовлення ґрунтується на простому принципі: якщо всі звуки усного мовлення помітно відрізняються один від одного за артикуляцією, то глуха дитина може навчитися сприймати та розуміти усне мовлення через зір, так як і дитина з нормальним слухом здійснює це через слух. У більшості мов при Cued Speech використовується вісім форм (конфігурацій) руки у трьох або чотирьох місцях розташування (локаціях) поблизу рота. Звуки, які мають однаковий вигляд при оральному (форма і рухи роту) компоненті артикулювання, виглядають по-різному через мануальний (форма, локація, рух) компонент артикулювання, а звуки, які виглядають однаково на мануальному компоненті артикулювання, висловлюються по-різному в оральному компоненті артикулювання. Таким чином, усі фонеми певної словесної мови є відмінними одна від одної. Відтак усне мовлення і, як наслідок, словесна мова стає зрозумілою для глухих дітей. При необхідності інтонацію усного мовлення можна передати через кут нахилу руки від горизонтальної площини, де нахил руки в 45 градусів є вираженням звичайної інтонації, при нахилі руки до 90 градусів відносно горизонталі використовується для підвищеної інтонації, і розташування руки майже горизонтально – для пониженої інтонації.

Підготовка до розроблення Cued Speech включає чотири кроки:

1) з основ фізіології я вирішив, що рука занадто масивна, щоб здійснювати рухи еквівалентні за швидкістю відповідно до тих рухів, які здійснюють органи продукування (артикуляційний апарат) усного мовлення, яке відбувається в звичайному темпі. Це означає, що жодна ручна система (наприклад, дактилювання фонем) не може повноцінно передавати усні повідомлення при звичайній для цього різновиду мовлення швидкості;

2) я математично встановив, що 50% інформації в усному повідомленні можна побачити за артикуляцією. Втім, це не

означає, що ці 50% обов'язково будуть сприйняті та зрозумілі будь-якій особі під час спостереженні за ротом співрозмовника;

3) я дійшов висновку, що якщо для проєктування ефективної системи мануальної підтримки усного мовлення рука має надавати ту частину інформації, яку не можуть розбірливо передати артикуляцією. Мої математичні розрахунки показали, що рука цілком здатна впоратися з цим завданням і передавати цю частину інформації усного повідомлення;

4) я вирішив, що інформація, що передається мануально, має перебувати в математичному співвідношенні щодо тієї інформації, що передається орально – таким чином, утворюючи комбінацію еквівалентну подвійній двовимірній матриці. У нематематичних термінах ідея полягає в тому, що візуальна ідентифікація групи схожих приголосних, що передається орально, і можливість одночасної візуальної ідентифікації відмінностей між приголосними, що належать до цієї групи, що передається мануально – детермінує ефективність ідентифікації конкретного приголосного звуку як перетин двох елементів двовимірної матриці приголосних. Крім того, ідентифікація групи схожих за оральною артикуляцією голосних також ґрунтується шляхом одночасного зорового сприймання орального та мануального компонентів на перетині елементів двовимірної матриці голосних звуків. Отже, поєднання форми (конфігурації) руки та її розташування з інформацією, що є видимою через форму і рухи рота, ідентифікує єдиний приголосно-голосний склад як одиницю усного мовлення.

Процедури групування фонем американського варіанту англійської мови як базової версії Cued Speech

Початковий варіант Cued Speech був розроблений насамперед для американського варіанту англійської мови, хоча в цій системі використовувалися й позначення фонем, що є притаманними й діалектам американської англійської мови. Потім було додано додаткові фонеми для адаптування цієї системи до стандартів англійської мови з урахуванням

її південно-британського, австралійського, шотландського, ірландського, австралійського і новозеландського діалектів, а також діалекту кокні. Одночасно з цим було здійснено адаптацію цієї системи відповідно до інших словесних мов, насамперед до іспанської, французької та німецької. Загалом до вересня 1989 року було проведено адаптацію цієї системи для 48 мов і їх основних діалектів, а до вересня 1992 року здійснено адаптацію ще 5 мов.

Ми намагались розробити системи Cued Speech для різних мов так, щоб вони були тотожними настільки, наскільки це можливо за умови збереження точності й ефективності застосування цих систем вираження фонетичної специфіки кожної з мов.

Для англійської мови пріоритет надавався точності відокремлення фонем, згрупованих в одну групу, шляхом максимального візуального контрасту, що виражається формою та рухом рота; баланс частоти використання сигналів кожної групи у мовленні; визначення групи конфігурацій руки, що є найбільш часто застосовуваними та зручними для виконання та легкості переходу від однієї конфігурації, що позначають групи приголосних, до іншої тощо. При адаптуванні важливим фактором слугує показник сумісності (тотожності) системи між різними мовами для можливості застосування Cued Speech в умовах двомовності та при вивченні іноземних мов. Зауважимо, що інформація про частотність певних фонем щодо деяких мов не є легко доступною, як приміром для англійської мови та деяких інших «західних» мов. З цієї причини, вищий пріоритет при групуванні фонем надається не частотності вживання фонеми в певній мові, а тотожності вираження однієї і тієї ж фонеми в різних мовах.

Основним фактором для віднесення фонем до певної групи (з однією і тією ж конфігурацією чи локацією) був візуальний контраст оральної артикуляції цих фонем у межах групи. Ми використовували відомості Woodward і Barber (1960) про візуальний контраст початкового приголосного

звуку англійської мови. Частотні дані Denes (1963) використовувалися для балансування фонем по групах за частотою використання та простоти відтворення конфігурації для руки і меншої її втомлюваності. Woodward і Barber визначили «індекс контрасту» між фонемами кожної пари приголосних у межах від +2,00 до –2,00. Вони визначали пари в діапазоні між +2,00 до +1,44 як контрастні, пари в діапазоні між +1,33 до +0,06 як подібні (схожі) і в межах +0,22 до –2,00 як тотожні (еквівалентні). З огляду на це, в Cued Speech для англійської мови усі приголосні звуки було згруповано в групи за показником контрасту фонем у середині групи в межах +2,00 до +1,44, окрім однієї пари – [y] та [ch], показник контрасту, яких перебуває в межах діапазону «схожості (подібності)». Подальші дослідження підтвердили, що ця пара звуків є «контрастною» для переважної більшості носіїв мови, а результати, отримані Woodward і Barber, за цим показником могли зумовлюватися малою вибіркою їхнього дослідження й специфікою вимови носіїв, які були до нього долучені.

Як повідомлялося в дослідженнях Nicholls (1979) та Nicholls і Ling (1982), базовий варіант системи Cued Speech забезпечує достатній візуальний контраст для забезпечення точного зорового «зчитування» (сприймання) усного мовлення, що є еквівалентною точності слухового сприймання усного мовлення при нормальному слуху.

У своїй першій версії Cued Speech я згрупував фонеми за акустичними властивостями, а не візуальним контрастом. Основна ідея розроблення цієї версії полягала в тому, щоб зробити систему більш корисною саме для терапії (корекції) усного мовлення у дітей. Відтак фонеми із загальною фонетичною характеристикою (наприклад, голос або проривність) було згруповано разом. Так, я групував [p], [t], [k] (приголосні, що утворені без допомоги голосу) в одній групі, і [b], [d], [g] (приголосні, що утворені за допомогою голосу) в іншій. Однак візуальний контраст між фонемами в середині таких груп був не дуже сильним. І як результат, мій перший

варіант системи Cued Speech давав лише 70-75% точності візуального розрізнювання співзвуччя (складів) приголосних і голосних звуків. До речі, це також спостерігається й при застосуванні системи АКА, розробленої в Бельгії (для французької мови), як спроби розробити щось подібне до Cued Speech, як пошук кращого способу розвитку саме усного мовлення, яке також було основною моєю ідеєю на початку розроблення системи Cued Speech. Однак, зважаючи на те, що такий підхід давав лише до 75% точності розпізнавання фонем усного мовлення, я вирішив відмовитися від їх групування за принципом схожості за акустичними властивостями.

Після складання приголосних у групи за принципом максимального візуального контрасту в межах групи між фонемами я визначив для кожної з груп відповідну конфігурацію руки, вибираючи для цього конфігурації руки, що часто вживаються та такі конфігурації, які вимагають якнайменших витрат енергії для виконання. Опісля цього я визначив частоту появи кожної зі співзвуччя приголосних і труднощі, які виникають під час швидкого їх показу при переході з однієї конфігурації на іншу. Наприклад, я відхиляюся від показника частоти вживаності груп фонем для того, щоб зробити легшим перехід між конфігураціями, що відтворюють фонеми [s] і [r] та [t]. Це дозволило легше відтворювати такі співзвуччя фонем, як: [st],[rt], [rm], [sm], [tr] і [ts], що в англійській мові зустрічаються дуже часто.

Групування голосних було здійснено аналогічним чином. Я використав встановлені мною показники візуального контрасту для голосних звуків і вищу пріоритетність при групуванні голосних звуків – легкості сприймання дифтонгів.

Розроблений варіант системи Cued Speech для англійської мови дав дуже високу точність у сприйманні співзвуч (Cornett, 1972), слів (Nicholls, 1979; Nicholls і Ling, 1982), речень (Musgrove, 1985). Дослідники та користувачі Cued Speech інших мов отримали аналогічні результати (Périer та ін., 1987).

Рекомендовані процедури адаптації Cued Speech до інших мов

Для адаптування Cued Speech до інших мови потрібні такі ресурси:

- ґрунтовні знання основних принципів фонетики, бажано включаючи їх застосування в двох чи більше мовах;
- доступ до авторитетної книги (бажано декількох) щодо фонетики та фонології цільової мови;
- залучення кількох носіїв мови за необхідності здійснювати переклад, бажано тих, хто володіє різними діалектами та ступенями витонченості вимови;
- технічні засоби для запису та подальшого вивчення зразків мовлення;
- бажано, щоб були фахівці, котрі володіють Cued Speech (не обов'язково швидко або вільно) хоча б в одній іншій мові;
- виокремлення декількох годин на добу впродовж кількох тижнів для проведення апробації розробки.

Процедура адаптування Cued Speech здійснюється в кілька кроків.

Перший крок полягає у вивченні фонетики цільової мови. Йдеться не про досконале знання і володіння цією мовою, а про базове володіння фонетичною складовою мови. Надзвичайно важливою є здатність до точної імітації звуків відповідної мови. Показником цього є здатність читати вголос, виразно і з хорошою вимовою тексти. Звичайно, до процедури мають бути залучені носії мови, однак необхідно бути надзвичайно обережними, щоб убезпечити залучення таких носіїв мови, які говорять на діалекті певної мови.

Другий крок полягає в тому, щоб скласти повний список фонем цільової мови. Для цілей адаптації Cued Speech можна використовувати просте визначення фонеми, хоча йому й бракує формальності, однак воно використовується лінгвістами: «фонемна система – це сім'я тісно пов'язаних звуків, якими

говорять носії однієї мови і які дають змогу чітко відрізнити одне слово від іншого». Засобом для визначення того, чи належать два звуки до різних фонем певної мови – це існування хоча б однієї пари слів з різними значеннями, які ідентичні одне одному, за винятком цих двох звуків. Пам'ятайте, що ми розглядаємо тільки звуки, а не особливості правопису цільової мови. Cued Speech є засобом підтримки саме фонематичної системи певної мови. Повний список фонем цільової мови зазвичай можна отримати з книг про фонетику певної мови.

Після того як був зібраний повний список фонем наступний крок полягає в групуванні голосних на групи за локаціями розташування руки і приголосних відповідно до восьми конфігурацій руки. Вони повинні бути згруповані так, щоб одна група не містила б дві фонеми, зовні схожі за артикуляцією.

Далі відбувається порівняння цих груп із групами, що застосовується в Cued Speech для англійської мови (її американського варіанту) і вносяться відповідні уточнення. Втім, якщо у цільовій мові голосні звуки належать до монофтонгів (що виражають лише одну фонему) і не мають дифтонгів (як це характерно для англійської мови), то для групування голосних звуків найкраще використати адаптацію локацій Cued Speech, що розроблено для іспанської мови.

Коли групування фонем завершено, під час апробування системи Cued Speech необхідно перевірити три речі.

По-перше, кожна група голосних чи приголосних повинна містити принаймні дві фонеми (бажано три), щоб дотримуватися основного принципу – читач має легко і точно зорово розрізняти звуки, які належать до однієї групи.

По-друге, якщо є тільки дві фонеми в групі, одна з них не повинна бути низькочастотною фонемою, щоб запобігти ототожненню її мануорального сигналу як одного знаку для одного звуку.

Крім того, необхідно провести серію апробувань цієї системи та визначити її ефективність у відсотковому плані як засобу «зчитування» усного мовлення.

Характеристики рухів у Cued Speech

Cued Speech – це система, для якої часові характеристики виконання сигналів є надзвичайно важливими – це означає, що сигнали повинні бути синхронізовані з усним мовленням. Кожна репліка, по суті, є рухами руки, які приєднані до звуку.

Загалом рухи в Cued Speech включають:

1) рух з однієї локації до іншої.

2) рух, що пов'язаний зі зміною однієї конфігурації на іншу.

3) рух вперед не більш, ніж на 3 см при показу співзвуччя, що містить звуки [ah] або [oe].

4) зворотний рух руки (у випадку наведеному вище) до початкового місця розташування руки, але тільки тоді, коли наступний сигнал також знаходиться в бічній локації;

5) рух вниз у бічній локації для нейтрального голосного звуку (приміром, [uh]) на 1 см для ненапруженої вимови і на 3 см при напруженій вимові;

6) зворотній рух руки (вгору) до початкової локації (для попереднього виду руху), але тільки в тому випадку, якщо наступний сигнал також виконується в бічній локації;

7) різкий невеликий рух вперед-назад має місце лише в окремих випадках.

Переміщення руки з однієї локації в іншу і перехід від однієї конфігурації руки до іншої яскраво вказує на необхідність синхронізації говоріння з рухами руки.

Час розташування руки в певній локації вказує на момент, в який почнеться звук.

Разом із тим час, коли рука набуває необхідної конфігурації, також вказує, коли починається відповідний звук.

Третій тип руху з означених – рух уперед на 3 см, що супроводжує голосні звуки, які виконуються в конкретній локації (за винятком нейтрального голосного звуку), необхідні для вказівки на те, коли звук починається і як довго триває.

Четвертий тип руху – повернення до початкової локації після руху вперед, відбувається лише тоді, коли наступним буде інший мануоральний сигнал у тому ж місці.

П’ятий тип руху – дуже короткий рух вниз, який супроводжує нейтральний голосний звук, відбувається, якщо такий звук існує у фонетиці відповідної мови і якщо цей рух має виконуватися відповідно до мануоральної системи в бічній локації.

Шостий тип руху – зворотній рух (вгору) після виконання руху п’ятого типу, відбувається, якщо наступний сигнал знаходиться в бічній локації.

Сьомий тип руху відбувається, коли один і той же сигнал використовується двічі або більше поспіль у тому ж місці.

Специфіка проблем, що виникають при адаптації Cued Speech для різних мов

У деяких мовах, у яких є специфічні акустичні характеристики звуків, такі як пом’якшення, назальність (у мовах, що мають багато носових звуків) і придих, при розробленні такої системи повинні бути додані специфічні характеристики до базових мануоральних сигналів. Наприклад, у чеській мові спостерігається пом’якшення приголосних, що позначається у зміні характеру руху (незначним обертальним рухом руки вперед навколо власної осі) зап’ястя як частини сигналу. В мовах Індії є багато випадків, коли дві приголосні фонеми відрізняються лише використанням сильнішого придиху. Для того щоб уникати збільшення кількості конфігурацій руки, можна вказати на придих шляхом згинання зап’ястя як частини сигналу. У мові, в якій є різниця між довгим і коротким звучанням – форми одного і того ж голосного звуку, що змінює зміст повідомлення, згинання зап’ястя може бути використане для розрізнення довгої форми голосної від її короткого аналогу. Існують й інші рухи, які можна використовувати для подібних відмінностей.

В російській мові є досить багато м’яких та твердих приголосних звуків, що може змусити дослідників збільшувати кількість груп і відповідно конфігурацій. Однак шлях вирішення цієї проблеми запропонували угорські фахівці,

котрі використовують для угорської мови в цьому випадку згинання зап'ястя (незначне згинання вперед відносно власної осі).

Якщо мова тональна, тобто якщо зміни у висоті звуку можуть змінювати значення слова, використовуються варіанти кута руки (по вертикалі для високого звуку, по горизонталі для низького звуку). Це дуже добре працює для тайської, ігбо, мандаринської, кантонської та інших тональних мов.

Адаптації для використання в двох мовах

Часом буває, що з огляду на мовні особливості певних країн виникає потреба в адаптації, яка дозволить використовувати Cued Speech для двох мов, наприклад – мови родини та мови освіти. Це може виникати через родинні зв'язки, міграційні процеси або з іншої комбінації причин.

У таких випадках найкраще робити спеціальні адаптації, починаючи з базової адаптації для основної (домінуючої) мови, а потім додати ті фонеми другої мови, які відсутні в основній мові, в групи мануоральних сигналів, що дозволить їх чітко розрізняти від тих, які вже включено. Такі адаптації будуть менш ефективними для другої мови, але слугуватимуть меті свого призначення.

Особи, котрі зацікавлені у використанні сигналів із дитиною у двох мовах, повинні перевірити факт існування чи відсутності таких адаптацій.

Висновок

У деяких мовах вирішення окремих із перерахованих проблем може бути дуже складним. Зокрема, адаптація Cued Speech до арабської мови була особливо складною. Тож особи, котрі намагаються адаптувати Cued Speech до інших мов, можливо, захочуть звернутися за допомогою до автора цієї статті, який буде радий надати таку допомогу. За запитом дослідників у цій сфері можуть бути надіслані таблиці з мануоральними сигналами для позначення фонем різних мов, що вже є розробленими.

Cued Speech For American English

Handshape **1**
/d, p, ʒ/
deep treasure

Handshape **2**
/ð, k, v, z/
the caves

Handshape **3**
/s, h, r/
sea horse

Handshape **4**
/ʍ, b, n/
white bone

Handshape **5**
/m, t, f/ & *vowel alone*
my taffy

Handshape **6**
/w, ʃ, l/
wet shell

Handshape **7**
/θ, dʒ, g/
thin jogger

Handshape **8**
/j, ŋ, tʃ/
young child

Mouth
/i, ɚ/
leisure

Chin
/ɔ, u, ɛ/
tall blue tent

Throat
/ʊ, ɪ, æ/
Look, big crabs!

Side
consonant alone

move 1" forward
Side **F**orward
/oʊ, ɑ/
boat dock

move 1/2" - 3/4" down
Side **D**own
/ʌ/ or /ə/
sun

Chin to **5** **T**hroat
/ɔɪ, ɛɪ/
moist snail

Side to **5** **T**hroat
/aɪ, aʊ/
light house

NCSA

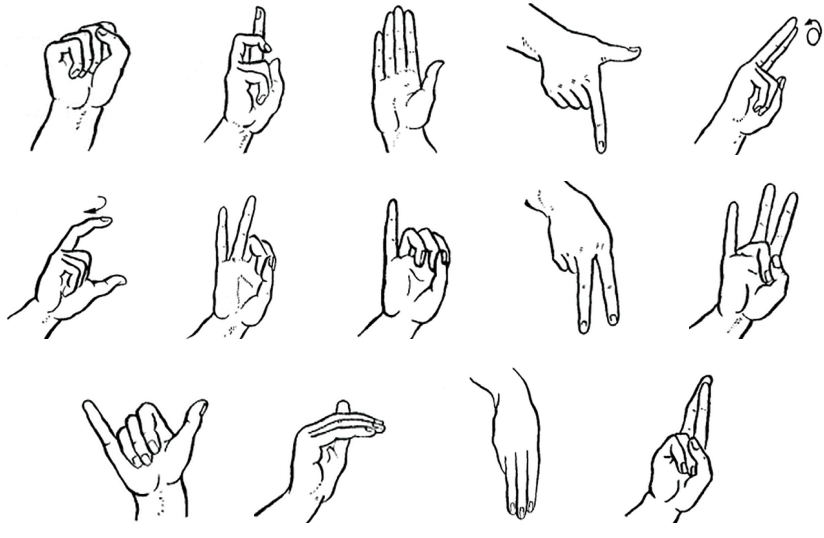
National Cued Speech Association
800-459-3529 v/tty • info@cuedspeech.org • www.cuedspeech.org

Додаток 2

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНИХ УМІНЬ

1. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА КІНЕТИЧНІ ВМІННЯ

1.1. Формування кінетичних уміння:



Закрий коробочки

Мета: вчити виконувати співвідносні дії, розвивати точність руху рук, зорово-рухову координацію, узгодженість дій обох рук; формувати цілеспрямовану увагу, вчити діяти шляхом проб; звертати увагу на властивості предметів (форму, величину), пояснюючи, що співвідношення за цією ознакою є умовою успішного виконання дій.

1-й варіант. Дитині пропонують закривати коробочки різної форми (вибір з 2).

Обладнання: по дві коробки з кришками (круглі та квадратні), які щільно прикриваються, на кожну дитину.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЗРОБИ ОДНАКОВО, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО, ЗНАЙДИ, НА, ВІЗЬМИ, ЗАКРИЙ, ВІДКРИЙ, МОЛОДЕЦЬ, КРУГЛА, КВАДРАТНА

Хід гри

Педагог роздає кожній дитині по дві коробки і знімає кришки зі своїх коробок, просить дітей зробити так же. Потім кладе кришки так, щоб вони не лежали поряд зі своїми коробками. Педагог допомагає дітям зробити правильний вибір: обводить за контуром кришки й отвори коробочок, вчить приміряти кришку до коробки. Коли дитина закриє коробку, педагог говорить: «ПРАВИЛЬНО, МОЛОДЕЦЬ. КРУГЛА КРИШКА – КРУГЛА КОРОБОЧКА» і т.д.

При повторному проведенні гри кількість коробок збільшують до 3, а в подальших роках навчання до 4-5. Надалі в гру вводять нові форми – овальну, прямокутну, трикутну.

2-й варіант. Дитина закриває коробочки різної величини.

Обладнання: кожній дитині дві коробки однакової форми, але різної величини з кришками, які щільно прикриваються.

Хід гри

Проводиться так же, як і в першому варіанті.

1.2. Підтримка розвитку кінетичних умінь:

Дзеркало

Мета: вчити виконувати рухи за зразком та з пам'яті.

Обладнання: ширма.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЗРОБИ ОДНАКОВО, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО, ДЗЕРКАЛО

Хід гри

Педагог ставить дітей півколом біля ширми, сам встає за ширму. Утворюючи певне положення рук (наприклад, піднімає одну вгору, а другу вбік або складає пальці у вигляді

дактилеми), виходить із-за ширми і пропонує: «РОБІТЬ ОДНАКОВО». Діти виконують завдання. Педагог хвалить діток, а тим, хто не зумів, показує рух і просить виконати за наслідуванням.

Гра повторюється, але педагог за ширмою утворює інше положення рук чи пальців

(наприклад, , , , та ін.).

1.3. Коригування кінетичних умінь

Зайчики

Мета: продовжувати працювати над розвитком рухів кистей рук і пальців, вміти діяти за наслідуванням; викликати інтерес і позитивне емоційне відношення до гри.

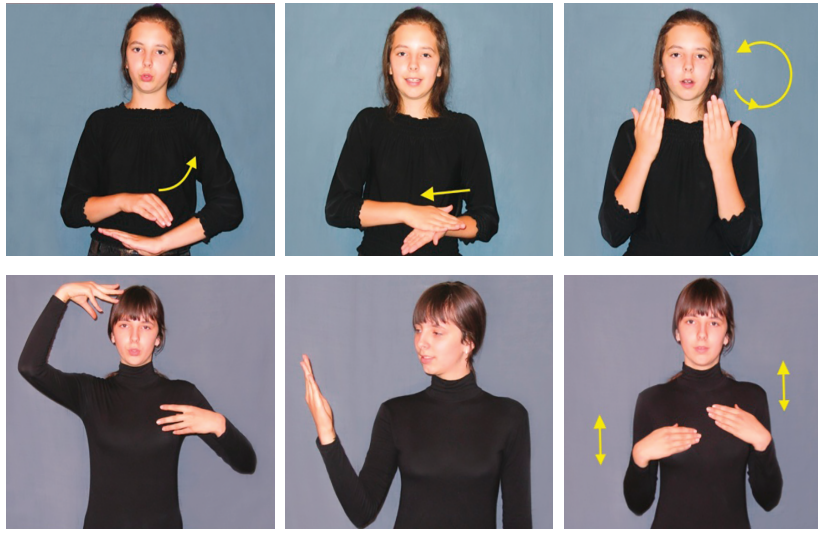
Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, МАМА, ЗАЙЧИК, ДЕ?, ВУШКА, ШУКАТИ

Хід гри

Педагог складає пальці руки, одержуючи на екрані зображення зайчика: мізинець і безіменний палець згинаються і притримуються великим пальцем – «мордочка», а два інших пальці піднімаються вгору – «вушка», кисть руки трохи нахиляється вперед. Зайчик стрибає на екрані. «ЦЕ МАМА-ЗАЙЧИХА СВОЇХ ДІТОК ШУКАЄ. ДЕ ВОНИ?» – говорить педагог і пропонує дітям зробити зайчиків. Кожній дитині він допомагає правильно скласти пальці. Після цього діти піднімають руки, наближаючи їх до екрану, зайчики стрибають навколо зайчихи. Педагог заохочує емоційні прояви дітей. Гра повторюється. Діти зображують зайчиків спочатку однією, а потім другою рукою.

2. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ЖЕСТОМОВНІ ЛЕКСИЧНІ ВМІННЯ

2.1. Формування жестомовних лексичних вмінь



Лото

Мета: вчити жестовому позначенню нових слів, закріплювати тематичний словник засобами жестової мови.

Обладнання: карти-лото, на яких представлено чотири зображення знайомих предметів; фото з відповідним жестом до цих же предметів.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЧИТАЙ, ДАКТИЛЮЙ, ХТО ЦЕ?, ЩО ЦЕ? ПОМИЛКА, ПОВТОРИ, МОЛОДЕЦЬ, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО.

Хід гри

Педагог роздає дітям карти-лото, жестово уточнює, що намальоване на картинках. Потім показує дітям фото і просить знайти відповідний малюнок на карті-лото. Дитині, котра перша правильно співвіднесла фото з малюнком, видається маленький малюночок, яким вона закриває відповідне

зображення на карті-лото. Коли всі малюнки роздані, діти рахують, у кого закрито більше малюнків на карті-лото.

2.2. Підтримка розвитку жестомовних лексичних вмінь

День народження лисиці

Мета: активізувати жестове мовлення дітей, учити розуміти питання і відповідати на них.

Обладнання: іграшки (лисиця, кіт, вовк, ведмідь, заєць, собака), таблички з назвами тварин, іграшковий стіл і стільці.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛИСИЦЯ, ВЕДМІДЬ, КІТ, ВОВК, ЗАЄЦЬ, СОБАКА. У ЛИСИЦІ ДЕНЬ НАРОДЖЕННЯ. ДО ЛИСИЦІ ПРИЙШЛИ ГОСТІ. ЛИСИЦЯ НЕ ЗНАЄ, КУДИ ПОСАДИТИ ГОСТЕЙ. ДОПОМОЖІТЬ ЛИСИЦІ. ХТО ЦЕ? ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО. МОЛОДЕЦЬ

Хід гри

Перед дітьми на столі розташовані іграшковий стіл і стільці. На кожному стільчику лежить малюнок із зображенням тієї чи іншої тварини. З'являється лисиця. Педагог говорить дітям: «У ЛИСИЦІ ДЕНЬ НАРОДЖЕННЯ. ДО ЛИСИЦІ ПРИЙШЛИ ГОСТІ».

Далі педагог указує на стільчики з малюнками, говорить: «ЛИСИЦЯ НЕ ЗНАЄ, ХТО ДЕ МАЄ СИДІТИ. ДОПОМОЖІТЬ ЛИСИЦІ. ПОДИВІТЬСЯ, ХТО ТУТ». Діти розглядають малюнки та жестово називають тварин. За ширмою на іншому столі знаходяться тварини, які «прийшли» до лисиці на день народження. Діти разом з педагогом або самостійно називають тварин.

Потім педагог пропонує дітям: «ДАВАЙТЕ ПОСАДИМО ТВАРИН НА СВОЇ МІСЦЯ». Він пропонує комусь з дітей взяти малюнок, знайти відповідну іграшку, самостійно її назвати жестово і розмістити на стільці. Гра продовжується до тих пір, поки діти не посадять за стіл усіх тварин. Потім ще раз уточнюється, хто прийшов до лисиці в гості, що робили гості на дні народження.

2.3. Коригування жестомовних лексичних умінь

Подивися і запам'ятай

Мета: розвивати уміння запам'ятовувати ряд слів, відтворювати задану жестовословесну послідовність, називати предмети, їх зображення та дії з ними.

Обладнання: малюнки або іграшки з однієї теми чи з різних.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, СЛУХАЙ УВАЖНО, ЗАПАМ'ЯТОВУЙ, НАЗВИ СЛОВО, ПОТІМ, ХТО ЦЕ?, ЩО ЦЕ? ПОВТОРИ.

Хід гри

Педагог пропонує дітям пограти. Називає предмет і кладе малюнок. Наприклад, «піраміда». Потім називає другий предмет – «м'яч» і кладе цей малюнок слідом за першим, утворює рядок. Коли викладені три малюнки, перевертає їх і жестово повідомляє «ТУТ ПІРАМІДА, ПОТІМ М'ЯЧ, ПОТІМ ЧОВЕН. ХТО ЗАПАМ'ЯТАВ? ПОВТОРИ». Дитина повторює. Потім педагог викладає нову табличку і називає нове слово, кладе табличку слідом за тією, що вже є. І повторює весь рядок спочатку.

Ускладнення:

- слова беруться з різних тем;
- збільшується число слів, що запам'ятовуються;
- гра проводиться без малюнків, лише з пам'яті.

3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ЖЕСТОМОВНІ ГРАМАТИЧНІ ВМІННЯ

лампа

лампи

літак

літаки

стрибати з дерева

сідати в машину

3.1. Формування жестомовних граматичних умінь

Розклади фрукти

Мета: розширювати словник, називати предмети в однині та множині.

Обладнання: малюнки із зображеннями фруктів (лимон, яблуко, слива, груша, персик…) або дрібні муляжі, таця, фланелеграф, іграшкові кошики або вирізані з картону. До кожного кошика прикріплений малюнок із зображенням того чи іншого фрукта в однині чи множині.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЯБЛУКО(А), СЛИВА(И), ГРУША(І), ЛИМОН(И), ПЕРСИК(И), ЩО ЦЕ?, ТУТ, ТАМ, ПОКЛАДИ ПРАВИЛЬНО, ВІЗЬМИ, ОДИН, БАГАТО

Хід гри

Діти сидять за своїми столами. Педагог показує тацю, на якій лежать муляжі або малюнки із зображенням фруктів. Дорослий пред'являє дітям по черзі всі фрукти і про кожний з них питає: «ЩО ЦЕ?» Діти називають фрукти.

Далі педагог ставить кошики на стіл (або прикріплює зображення кошиків на фланелеграф). Він роздає дітям муляжі або малюнки із зображенням фруктів: «НАТАЛКО,

ВІЗЬМИ ГРУШУ. ВІЗЬМИ ПЕРСИКИ». Після того як дитина правильно вибрала малюнок, педагог пропонує покласти його у відповідний кошик та назвати.

Педагог разом з дітьми повторює назву фрукта й уточнює: «ТУТ ЛЕЖИТЬ ГРУША (ЯБЛУКО). ТУТ ЛЕЖАТЬ ПЕРСИКИ». Так же інші малюнки із зображенням фруктів розкладаються у кошики, але звертається увага і закріплюється розуміння вживання слів в однині та множині.

Гру також можна проводити за іншою тематикою.

3.2. Підтримка розвитку жестомовних граматичних умінь

Четвертий зайвий

Мета: використовувати складні речення зі сполучником «тому що», вчити встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Обладнання: чотири набори малюнків з предметами різних тематичних груп (овочі, фрукти, посуд, меблі).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЩО ЗАЙВЕ? (ЩО НЕ ПІДХОДИТЬ?), речення типу: «ТАРІЛКА ЗАЙВА, ТОМУ ЩО ЦЕ НЕ МЕБЛІ». ДЛЯ ЧОГО ПОТРІБНІ ЦІ ПРЕДМЕТИ?

Хід гри

Педагог розміщує в набірному полотні або на фланелеграфі набори малюнків, в яких три малюнки відносяться до однієї тематичної групи, а один – до іншої. Наприклад, в одному наборі знаходяться малюнки із зображенням столу, стільця, шафи і тарілки, в іншому – помідори, сливи, морква, цибуля. За таким же принципом підбираються й інші набори малюнків.

Педагог пропонує дітям уважно розглянути малюнки і визначити, що зайве (що не підходить). Коли дитина назвала предмет, педагог просить дитину пояснити, чому вона так вважає. Дорослий допомагає дитині правильно побудувати речення. Якщо дітям важко у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, педагог на прикладі одного набору малюнків уточнює, до якої групи відноситься кожен предмет. Так же відбувається робота і з іншими наборами малюнків. Педагог

не повинен поспішати допомагати дітям, спочатку потрібно вислухати всі пояснення дітей, і якщо вони не точні, допомогти їм встановити правильні причинно-наслідкові зв'язки.

Коли діти навчаться правильно виділяти четвертий зайвий предмет, що відноситься до іншої тематичної групи, можна запропонувати малюнки з предметами, які близькі за функціональною ознакою, наприклад, домашні і дикі тварини, столовий і чайний посуд, літній і зимовий одяг, верхній одяг і білизна і т.д.

3.3. Коригування жестомовних граматичних умінь

Де ведмедик?

Мета: вчити ставити запитання, використовувати прийменники, навчати дітей вільно користуватися планом.

Обладнання: вирізані з міцного паперу зображення різних предметів меблів (не більше шести-семи предметів), великий лист паперу – лялькова кімната з намальованими вікнами і дверима, вирізана з паперу фігурка ведмедика такої величини, щоб вона могла закриватися будь-яким предметом ляльковихменеблів, намальований на листі паперу план кімнати, на якому меблі позначені геометричними фігурами різної форми, маленький червоний кружечок, таблички.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ВЕДМЕДИК, назви предметів меблів, назви геометричних фігур, Я ЗАХОВАЮ, А ТИ ШУКАЙ; ЗАХОВАЙ ПІД…; ДЕ СХОВАВСЯ ВЕДМЕДИК?

Хід гри

Педагог пропонує дітям пограти в гру, в якій треба ховати ведмедика. Ведмедик може ховатися під будь-який предмет у ляльковій кімнаті. Спочатку педагог сам ховає ведмедика, а шукає його хтось із дітей. «Я ЗАХОВАЮ ВЕДМЕДИКА, А ТИ ШУКАЙ». Допомогти дитині може план кімнати на листі паперу, на якому педагог червоним кружком позначає той предмет меблів (геометрична фігура), під яким захований ведмедик. Дитина повинна, користуючись планом, знайти ведмедика, розказати про те, де вона знайшла ведмедика:

«ВЕДМЕДИК ПІД ШАФОЮ» і т.д. Діти по черзі відповідають (разом з педагогом, потім – самостійно). Далі діти самі ховають ведмедика і позначають його місцезнаходження на плані.

4. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОНЕТИЧНІ ВМІННЯ

4.1. Методи формування фонетичних умінь вправи на розвиток мовного дихання, темпо-ритму промовляння, сили голосу, наголосу та ін.

Назви слово

Мета: тренувати дітей у сприйманні звуків на слухозоровій основі.

Обладнання: м'яч.

Мовний матеріал: відкриті склади, закриті склади, слова, словосполучення.

Діти стають у коло. Педагог кидає м'яча дитині і вимовляє звук, наприклад, [а]. Гравець, котрий піймав м'яча, має повторити цей звук або назвати слово із цим звуком. Продовжуючи гру, педагог називає інший звук і кидає м'яча наступній дитині.

4.2. Підтримка розвитку фонетичних умінь

Город

Мета: розвиток фонетичних умінь (чітке промовляння звуків у словах) глобальне читання слів за лексичною темою, використання іменників у родовому відмінку однини, розширення уявлень про те, що оточує.

Обладнання: велика карта із зображенням городу (на кожній ділянці намальований порожній кружок, а під ним написана назва овоча), маленькі малюнки із зображенням картоплі, моркви, буряка, капусти, цибулі, огірка, помідора.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, КАРТОПЛЯ, КАПУСТА, МОРКВА, БУРЯК, ЦИБУЛЯ, ОГІРОК, ПОМІДОР. ЦЕ ГОРОД. ТУТ РОСТЕ КАПУСТА, ЦИБУЛЯ... ЩО ТАМ? ЩО ЦЕ? ДЕ РОСТЕ...? НЕМАЄ ЧОГО…?, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО

Хід гри

На столі у педагога лежить велика картина із зображенням городу. У конверті у педагога маленькі картинки із зображенням овочів. Він говорить: «ЦЕ ГОРОД (показує на велику картину). ТУТ РОСТЕ КАПУСТА, БУРЯК...» Далі педагог дістає з конверта маленьку картинку із зображенням, наприклад, огірка і запитує дітей: «ЩО ЦЕ? ДЕ РОСТЕ ОГІРОК?» Один з дітей підходить до великої картини, знаходить порожній кружок, під яким написано ОГІРОК, і кладе зображення огірка на порожній кружок. Потім педагог пропонує комусь з дітей дістати з конверта малюнок із зображенням іншого овоча, назвати його, а потім знайти ділянку, на якій він росте. Педагог запитує дітей: «ЩО ЦЕ? ДЕ РОСТЕ? ЧОГО ТУТ НЕМАЄ?» Гра продовжується до тих пір, поки не будуть закриті всі порожні кружки на картині із зображенням городу.

4.3. Коригування фонетичних умінь

Драбинка

Мета: вчити поскладовому читанню, дотримання темпу, ритму, наголосу, чіткої артикуляції.

Обладнання: картки із зображенням сходів, дрібні іграшки, малюнки (собака, коза, кіт, білка, корова), таблички з назвами цих тварин.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, БУДЕМО ЧИТАТИ, СХОДИ, СОБАКА, КОРОВА, КОЗА, БІЛКА, КІТ.

Хід гри

Перед дитиною лежать картки із зображенням сходів. На кожній сходинці драбинки написані склади одного слова. Педагог говорить: «БУДЕМО ЧИТАТИ». Він ставить маленьку іграшку на верхню сходинку і просить дитину прочитати склад. Поступово дитина спускається сходами, читаючи слово. Після того як дитина прочитала слово, вона називає тварину самостійно (усно, усно-дактильно) та обирає потрібний малюнок. Якщо до цього часу діти опанували складанням

слів з розрізної азбуки або писанням (списуванням слів з табличок), можна запропонувати їм скласти слово або списати його з таблички, а потім ще раз прочитати.

5. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА СЛОВЕСНОМОВНІ ЛЕКСИЧНІ ВМІННЯ

5.1. Формування словесномовних лексичних умінь

«Чарівна торбинка»

Мета: розширювати словник дитини, вчити називати предмети усно, усно-дактильно, порівнювати та вибирати предмети за зразком, на дотик, розвивати увагу, формувати емоційно-позитивне відношення до гри.

Обладнання: мішечок з непрозорої тканини із зав'язкою, парні предмети.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЧАРІВНА ТОРБИНКА, М'ЯЧ, ЛЯЛЬКА, ТАРІЛКА…, ЯКИЙ? ОДНАКОВИЙ, ДІСТАНЬ, ПОКЛАДИ.

Хід гри

1-й варіант (зразок дається на зоровій основі). Перед педагогом на столі лежать два комплекти абсолютно однакових іграшок – два м'ячі, дві ляльки, дві іграшкові тарілки, дві качки та ін. Педагог бере пару предметів, розглядає їх з дітьми і називає, звертаючи увагу в основному на те, що предмети однакові. А потім опускає один з них у мішечок. Так же і з іншою парою предметів. Решту предметів, які лежать на столі, накриває серветкою або закриває екраном. Діти по черзі підходять до педагога. Він дістає з-під серветки один з предметів, пропонує дитині на нього подивитися, не беручи в руки, а потім знайти такий же в мішечку. Дитина на дотик дістає потрібний предмет, порівнює його із зразком. Якщо вибір зроблений вірно, педагог говорить: «МИШКО ПРАВИЛЬНО ВГАДАВ. НА СТОЛІ КАЧЕНЯ, І ВІН ДІСТАВ З МІШЕЧКА КАЧЕНЯ». При повторному проведенні гри в мішечок можна опустити три, потім чотири, п'ять предметів.

2-й варіант (змінюється спосіб подачі зразка – дається не зорово, а зорово-тактильно). Дитина не лише розглядає іграшку-зразок, але й обмацує її під керівництвом педагога. Гра проводиться так же, як і в першому варіанті.

3-й варіант (зразок дитина не бачить, а лише обмацує). Педагог опускає предмети в мішечок за екраном, тобто діти не бачать, які предмети знаходяться в мішечку. Педагог дістає з-під серветки предмет-зразок і дає дитині його обмацати за екраном, потім знайти такий же в мішечку. Коли предмет дістануть з мішечка, педагог показує всім дітям зразок і вони порівнюють їх. Якщо предмет знайдений вірно, то дії дитини заохочуються. Якщо ж вона помилилася, то предмет знову опускається в мішечок, дитина обмацує інший зразок і відшукує його пару.

В усіх трьох варіантах гра проводиться із суттєво різними предметами, а потім у міру оволодіння тактильно-руховим вибором використовуються більш схожі за формою предмети.

Дидактична гра «Чарівна торбинка» також налаштована на розвиток словника дитини. Перший варіант гри дається на знайомому лексичному матеріалі, надалі можливо закріплення теми шляхом проведення гри «Чарівна торбинка».

5.2. Підтримка розвитку словесномовних лексичних умінь

Де помилився художник?

Мета: використовувати слова з минулих лексичних тем, промовляти усно, усно-дактильно, розвивати логічне мислення дітей, увагу, зорове сприймання, пам’ять, дрібну моторику пальців рук.

Обладнання: карти з малюнками (розмір карти 15х18 см), картонні деталі тих же малюнків, фломастери або кольорові олівці за кількістю дітей.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ДЕ ПОМИЛИВСЯ ХУДОЖНИК? ЩО НЕПРАВИЛЬНО? ЩО БУВАЄ, ЧОГО НЕ БУВАЄ? назви тварин та інших предметів, назви кольорів.

Хід гри

1. Дітям роздають два варіанти карток: одна розфарбована з помилками художника, інша розфарбована, але основних моментів (їжачка, риби, птаха) немає. Дітям пропонується уважно розглянути картку з помилками, знайти ці помилки, назвати їх (усно, усно-дактильно) і виправити їх на іншій картці, виклавши на неї картонні деталі (їжачка, риби, птаха) туди, куди потрібно. Педагог може запитати: «ХТО ЛІТАЄ? ХТО ХОДИТЬ ПО ЗЕМЛІ? ХТО ПЛАВАЄ У ВОДІ?» Перевіряють усі разом правильність виконання завдання.

2. Дітям роздають кольорові картки з помилками і їм пропонується розглянути їх, визначити, що ж неправильно намалював художник. «ЗНАЙДИ, ДЕ ПОМИЛИВСЯ ХУДОЖНИК. ЧОГО НЕ БУВАЄ?»

3. Дітям роздають нерозмальовані картки з помилками художника і пропонується знайти ці помилки і розфарбувати їх. «ЯКИМ КОЛЬОРОМ РОЗМАЛЮВАВ ПТАХА? ЧОМУ НЕПРАВИЛЬНО? ХТО ЛІТАЄ?» і т.п.

4. Дітям роздають нерозмальовані картки з помилками і дається завдання: «РОЗФАРБУЙ ПТАШКУ ЧЕРВОНИМ, ВОДУ – БЛАКИТНИМ» та ін. Після розфарбовування пропонується знайти помилки художника і вказати на них, відзначивши цифрами або фішками.

5.3. Коригування словесномовних лексичних умінь

Запам'ятай, знайди, назви

Мета: вчити дітей впізнавати однакові зображення, запам'ятовувати їх і співвідносити подумки; називати предмети усно, усно-дактильно, їх зображення та дії з ними.

Обладнання: лото або парні малюнки.

Мовний матріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, У КОГО ТАКЕ Є?, ОДНАКОВЕ, ЩО ЦЕ? ЦЕ ... (назви предметів), ЗАПАМ'ЯТАЙ, ДИВИСЬ, УВАГА, БІЛЬШЕ, МЕНШЕ.

Хід гри

1 варіант. Педагог пропонує дітям пограти. Перед дітьми викладається невелика кількість малюнків (від чотирьох до десяти), дитина розглядає свої малюнки, називає їх (усно, усно-дактильно), педагог пропонує запам'ятати цей рядок («ПОДИВИСЬ, ЗАПАМ'ЯТАЙ»). Потім малюнки пропонується перевернути зображенням униз. Після цього педагог показує малюнок, парна якого є у когось з дітей, і запитує: «У КОГО ТАКИЙ Є?» Дитина повинна пригадати, чи є у неї такий і на якому місці в рядку він лежить, показати, сказавши: «У МЕНЕ» та назвати, що зображено.

Ускладнення: викладаються всі парні малюнки зображенням униз. Педагог першим перевертає спочатку один, потім інший малюнок. Якщо малюнки виявляються парними, він їх відкладає вбік, пояснюючи: «ОДНАКОВО». Якщо малюнки не співпали, педагог кладе їх назад, перевертаючи зображенням вниз і говорить: «ЗАПАМ'ЯТАЙ, ТУТ КІТ, ТАМ ДЕРЕВО». Потім дитина також вступає в гру, намагаючись за необхідністю пригадати, де вже бачила такі малюнки, які необхідні їй до пари. Гра продовжується до тих пір, поки всі парні малюнки не розійдуться до гравців. Виграє той, у кого більше пар.

2 варіант: завдання дається подібне, але лише з табличками (з друкованим шрифтом). Вони можуть бути однієї лексичної теми, а можуть бути різні.

6. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА СЛОВЕСНОМОВНІ ГРАМАТИЧНІ ВМІННЯ

6.1. Формування словесномовних граматичних умінь

Знайди малюнок

Мета: активізувати усне мовлення дитини, вдосконалювати вміння глобального читання, називати предмети в однині та множині, їх зображення та дії з ними (усно-дактильно, усно).

Обладнання: малюнки із зображенням посуду (по п'ять малюнків у кожної дитини), таблички з назвою посуду.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЧАШКА, ЛОЖКА, ТАРІЛКА, БЛЮДЦЕ, ЧАЙНИК, КАСТРУЛЯ. ПОКАЖИ МАЛЮНОК, У КОГО ТАКИЙ Є? ЙДИ ВПЕРЕД, ЧИТАЙ.

Хід гри

Діти стають рядком; у кожної дитини в руках по п'ять малюнків із зображенням посуду. Педагог стоїть на відстані 1,5-2 м від дітей. Дорослий говорить: «БУДЕМО ГРАТИСЯ», показує дітям табличку з назвою посуду: «ЧИТАЙ». Діти читають табличку разом з педагогом, потім дорослий питає (усно-дактильно, усно): «У КОГО ТАКИЙ Є? ПОКАЖИ МАЛЮНОК, НАЗВИ». Якщо дитина правильно показала малюнок, вона робить один крок вперед. Той, хто показав неправильно, залишається на місці. Перемагає той, хто перший дійде до педагога.

6.2. Підтримка розвитку словесномовних граматичних умінь

Підбери пару

Мета: вчити дітей розуміти функції предметів, використовувати слова в правильній граматичній формі.

Обладнання: малюнки із зображенням предметів, які можуть використовуватися в одній ситуації (олівець і зошит, молоток і цвях, голка і гудзик, ніж і продукти харчування, ложка і суп та ін.).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЩО ЦЕ?, ПІДБЕРИ ПАРУ. ДЛЯ ЧОГО ПОТРІБЕН (ПОТРІБНІ)? Назви предметів. Зразки речень: «Олівцем малюють у зошиті», «Ложкою їдять суп»...

Хід гри

Кожній дитині дається малюнок із зображенням одного предмета. Педагог демонструє один з малюнків (наприклад, із зображенням олівця), питає у дітей, що це, і пропонує підібрати інший малюнок «ЩО ПІДХОДИТЬ?». Малюнки із зображенням парних предметів знаходяться на столі педагога або в набірному полотні. Діти підбирають до зображення олівця малюнок із

зображенням альбому. Складається речення: «Олівцем малюють в альбомі». Потім кожна дитина повинна підібрати малюнок із зображенням відповідного парного предмета і сказати (усно, усно-дактильно), для чого він потрібен. Педагог допомагає дітям скласти речення: «Ножем ріжуть хліб», «Голкою пришивають ґудзик» та ін.

6.3. Коригування словесномовних граматичних умінь

Допоможи тваринам

Мета: розширювати й уточнювати значення слів-назв тварин і слів, пов'язаних із способом життя тварин.

Обладнання: трафарети із зображенням тварин, два великих малюнки із зображенням будинку з огорожею, сараю, будки, дерев (на одному дереві – дупло для білки, під другим – кущик для зайця, під третім – барліг для ведмедя).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви тварин, БУДКА, БАРЛІГ, ДЕРЕВО, КУЩ, САРАЙ, БУДИНОК, ДУПЛО, КУЩ.

Хід гри

(проводиться з підгрупою)

Діти сидять на стільцях навколо стола педагога. На столі лежать два великих малюнки: один – із зображенням лісу, інший – із зображенням сільського будинку з ділянкою, сараєм і будкою. У коробці у педагога трафарети із зображенням тварин: домашніх (кози, собаки, кішки) і диких (ведмедя, білки, їжака, зайця). Кожна дитина бере з коробки один трафарет. Педагог пропонує дітям розглянути, в кого яка тварина, по черзі назвати їх (усно-дактильно, усно). Потім дорослий розповідає, що одні тварини живуть в лісі, інші – в будинку, який побудувала їм людина. Ось тільки вони не можуть пригадати, хто де живе, і треба допомогти їм знайти свій будинок. Діти один за одним встають і розташовують трафарети тварин у лісі або в будинку (сарай, будка).

Якщо все зроблено вірно, педагог від імені тварини дякує дитині, якщо ж допущена помилка, то тварина хвилюється,

гукає на допомогу інших дітей. Потім усі тварини знову йдуть гуляти, виходять з лісу і з будинку, тобто повертаються до дітей (можна дати кожній дитині інший трафарет). Педагог дістає нові малюнки і говорить, що у кожної тварини у лісі є свій будиночок: у білки – дупло, у ведмедя – барліг. Діти розглядають малюнки. Всі малюнки із зображеннями будиночків педагог накладає на зображення лісу. Потім він розглядає з ними зображення будиночків домашніх тварин: будинок у кішки, будка у собаки, сарай у кози. Пропонує дітям вивести своїх маленьких друзів погратися, попустувати. Всі встають із стільців і розбігаються по кімнаті, тримаючи трафарети тварин.

Педагог просить дітей показати рухи тварин: зайчик стрибає, ведмідь ходить перевалюючись, тупає, білочка стрибає, коза щипає листочки, кішка миє мордочку. Одночасно вони імітують голоси тварин – нявкають, гавкають, бекають, фиркають. Несподівано педагог говорить, що почався дощ і треба всім тваринам швидко сховатися в будиночки. Діти повинні виконати складніше завдання – не тільки розділити тварин на диких і домашніх, але і правильно визначити, де вони живуть – в барлозі, дуплі, сараї та ін. Діти розміщують тварин у будиночки.

7. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА МОВЛЕННЄВІ ВМІННЯ

7.1. Педагогічний вплив на рецептивні жестомовленнєві вміння

7.1.1. Формування рецептивних жестомовленнєвих умінь

Квадрати (Трикутники)

Мета: вчити спілкуватися жестовою мовою, розширювати й уточнювати значення слів, повторювати кольори і їх відтінки, назви геометричних фігур, цифри, вдосконалювати вміння орієнтуватися на площині, розвивати дрібну моторику пальців рук.

Обладнання: картки із зображенням двох великих квадратів (одна без цифр, друга – з цифрами), розділених на маленькі

квадрати (трикутники) (розмір квадратів 9х9 см), а також картонні еквіваленти квадратів (трикутників) різного кольору. Олівці або фломастери. Все за кількістю дітей.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви кольорів, назви цифр, ВЕЛИКИЙ, МАЛЕНЬКИЙ, ОЛІВЕЦЬ, ТРИКУТНИК, КВАДРАТ, РОЗФАРБУЙ, ОДНАКОВО, порядкові числівники (ПЕРШИЙ, ДРУГИЙ, ... П'ЯТИЙ), РОЗСТАВ ЦИФРИ, КОЛЬОРИ, ЯКОГО КОЛЬОРУ, ПОКЛАДИ НА ..., ПЕРЕВІР, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО.

Хід гри

Педагог пропонує дітям пограти, дає завдання:

1. Роздають картки з квадратами, картонні еквіваленти цих же квадратів (маленьких і великих) різних кольорів. Дітям пропонують: покласти червоний квадрат (трикутник) на цифру 2, синій квадрат (трикутник) на цифру 5 і т.д. Діти слухають і виконують завдання, педагог контролює виконання, його правильність. Також дитині пропонується знаходити необхідний олівець і розфарбовувати за жестовою інструкцією педагога той або інший квадрат (трикутник): «РОЗФАРБУЙ ДРУГИЙ КВАДРАТ (ТРИКУТНИК) ЧЕРВОНИМ ОЛІВЦЕМ, А ЧЕТВЕРТИЙ – ЗЕЛЕНИМ».

2. Пропонується розфарбувати квадрати (трикутники) без цифр за завданням: «РОЗФАРБУЙ ВЕЛИКИЙ КВАДРАТ (ТРИКУТНИК) ЖОВТИМ КОЛЬОРОМ, А МЕЛЕНЬКІ – ЧЕРВОНИМ». Також можна запропонувати дітям не зафарбовувати квадрати (трикутники), а накривати їх картонними аналогами: «ЗАКРИЙ ВЕЛИКИЙ КВАДРАТ (ТРИКУТНИК) СИНІМ, А МАЛЕНЬКІ – ЗЕЛЕНИМ КОЛЬОРОМ».

3. Педагог пропонує один з квадратів (без цифр) уже розфарбований, а дітям дає завдання розфарбувати так же другий квадрат (з цифрами). Потім, коли завдання виконане, педагог ставить запитання: «ЯКОГО КОЛЬОРУ ПЕРШИЙ КВАДРАТ (ТРИКУТНИК)? А П'ЯТИЙ? ВЕЛИКІ КВАДРАТИ ЯКОГО КОЛЬОРУ? МАЛЕНЬКІ ТРИКУТНИКИ?» і т.п.

4. Педагог пропонує дітям розглянути кольори на першому квадраті впродовж 30 секунд, потім цей квадрат закривається білим картоном так, щоб діти не могли підглянути, і пропонується другий квадрат (з цифрами) розфарбувати так, як був розфарбований перший квадрат. Коли всі квадрати (трикутники) розфарбовані, педагог дозволяє відкрити перший квадрат і перевірити правильність виконання завдання. Квадрати можуть не розфарбовуватися, а закриватися картонними аналогами.

5. Педагог розбиває дітей на пари і пропонує розфарбувати перший квадрат за власним бажанням, потім подивитися на квадрат сусіда впродовж 30 секунд і після цього повторити на своєму другому квадраті те ж. Дітям педагог ставить запитання: «ЯКИМ КОЛЬОРОМ ТИ РОЗФАРБУВАВ ТРЕТІЙ КВАДРАТ (ТРИКУТНИК) ЧОМУ?», «ТОМУ ЩО У ВОВИ ТАК ЖЕ. ТОМУ ЩО У ВОВИ ЧЕРВОНИЙ КВАДРАТ (ТРИКУТНИК)» діти відповідають (жестово). Замість розфарбовування можна запропонувати дітям закривати квадрати (трикутники) картонними аналогами.

7.1.2. Підтримка розвитку рецептивних жестомовленнєвих умінь

Три ведмеді

Мета: вчити розуміти жестове звернене мовлення, визначати розмір предмета, співвідносити предмети за розміром, називати предмети, їх зображення та дії з ними, використовуючи жестову мову.

Обладнання: три іграшкові ведмеді різні за розміром, по три ліжка, тарілки, чашки, стільці відповідної величини.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ВЕДМЕДИК, ТАТО, МАМА, ВЕЛИКИЙ, МЕНШЕ, МАЛЕНЬКИЙ, СТІЛЕЦЬ, СТІЛ, ЛІЖКО, ТАРІЛКА, ЛОЖКА, СІДАЙ, СПИ, ЇЖ, ЛЯГАЙ, УПАВ, ЩО ЦЕ?, ХТО ЦЕ?, ТАМ.

Хід гри

Перед дітьми з'являються три ведмеді: «ТУК-ТУК. ХТО ТАМ? ОСЬ ВЕДМЕДИК. ВЕДМЕДИК ВЕЛИКИЙ, ВЕДМЕДИК – ТАТО», «ТУК-ТУК. ХТО ТАМ? ОСЬ ВЕДМЕДИК. ТРОХИ МЕНШЕ. ВЕДМЕДИК – МАМА», «ТУК-ТУК. ХТО ТАМ? ОСЬ ВЕДМЕДИК. ВЕДМЕДИК МАЛЕНЬКИЙ». Потім педагог пропонує дітям розсадити ведмедів на стільці, звертаючи їхню увагу на співвідношення величин: «ВЕДМЕДИК, СІДАЙ! ВЕДМЕДИК ВЕЛИКИЙ. СТІЛЕЦЬ МАЛЕНЬКИЙ. ВЕДМЕДИК УПАВ. НЕВІРНО. ОСЬ ВЕЛИКИЙ СТІЛЕЦЬ. ВЕДМЕДИК МАЛЕНЬКИЙ – СТІЛЕЦЬ МАЛЕНЬКИЙ».

Потім діти самостійно розставляють тарілки, розкладають ложки («КОМУ ВЕЛИКУ ТАРІЛКУ, ВЕЛИКУ ЛОЖКУ?»), вкладають ведмедів спати, усі назви та дії діти називають жестово.

7.1.3. Коригування рецептивних жестомовленнєвих умінь

Лялька Оксана купила меблі

Мета: вчити дітей сприймати жестове мовлення, відповідати на запитання педагога, орієнтуватися в просторі за допомогою елементарного плану, називати предмети, їх зображення та дії з ними (жестово).

Обладнаання: макет лялькової кімнати – велика коробка без кришки 50х50 см, з намальованими з боків вікнами і дверима, лялькові меблі: стіл, диван, стільці, табурети (або іграшкова, або виготовлена самостійно з будь-якого придатного для цього матеріалу), вирізані з картону геометричні фігури, відповідної форми і величини предмети лялькових меблів (лист паперу, що зображує лялькову кімнату, де у відповідних місцях відмічені вікна і двері, таблички).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ПОДИВИСЯ, КІМНАТА, ЛЯЛЬКА, КУПИТИ, МЕБЛІ, СТІЛ, СТІЛЕЦЬ, ДИВАН, ЛІЖКО, ШАФА, КРІСЛО, ПОСТАВИТИ, КРАСИВО, ВЕДМЕДИК, ПОДОБАТИСЯ, ПОСЕРЕДИНІ, ПОРЯД, БІЛЯ, ВІКНО, ДВЕРІ, ПОСТАВ, ПОКЛАДИ, ДЕ? ПОКАЖИ.

Хід гри

Педагог на столі перед дітьми розташовує лялькову кімнату (коробка), повідомляє дітям, що лялька Оксана купила собі нові меблі і красиво розставила в кімнаті. «ОКСАНА КУПИЛА МЕБЛІ: СТІЛ, ДИВАН, СТІЛЬЦІ. ВОНА КРАСИВО ПОСТАВИЛА МЕБЛІ В КІМНАТІ. ОСЬ ТАК». Педагог розставляє меблі, роз'яснюючи (жестово): «СТІЛ ПОСЕРЕДИНІ КІМНАТИ, ПОРЯД ЗІ СТОЛОМ СТІЛЕЦЬ, БІЛЯ СТІНИ ПІД ВІКНОМ – ДИВАН». Потім педагог повідомляє, що в гості до Оксани прийшов ведмедик, подивився і йому дуже сподобалося, він захотів поставити у себе меблі так, як у неї. Педагог пропонує дітям облаштувати кімнату ведмедика (лист паперу) і роз'яснює, де вікна, де двері. Потім пропонує дітям замість предметів меблів використовувати відповідні їм геометричні фігури. «ПОДУМАЙ, ЯКА ФІГУРА БУДЕ ЗАМІСТЬ СТОЛУ, СТІЛЬЦЯ, ДИВАНА».

Діти підбирають ту фігуру, яка підходить, педагог допомагає (назви фігур показує жестом). Потім діти по черзі розміщують свої фігури у відповідних місцях аркуша паперу, створюючи план кімнати ведмедика. Педагог допомагає, виправляє помилки, звертає увагу дітей на зразок.

Другий варіант гри припускає іншу послідовність роботи: побудова кімнати за намальованим планом. Педагог повідомляє дітям, що ведмедик був у гостях (або магазині), йому сподобалося, як стояли меблі, і він намалював план. Педагог говорить, що круг – це стіл, квадрат стілець, прямокутник – диван. Після цього пропонує дітям, спираючись на план, поставити в ляльковій кімнаті ведмедика (коробці) лялькові меблі. Він також перевіряє, виправляє помилки, звертає увагу на план.

Ускладнення:

- збільшується кількість предметів меблів на плані або в кімнаті;
- ускладнюється план, облаштовується вся квартира.

7.2. Педагогічний вплив на продуктивні жестомовленнєві вміння

7.2.1. Формування продуктивних жестомовленнєвих умінь

Магазин

Мета: вдосконалювати жестомовленнєві вміння, активізувати жестовий словник дітей, учити розуміти запитання і відповідати на них, звертатися до співбесідника жестовою мовою.

Обладнання: три полиці, натуральні або намальовані на ватмані, іграшки або малюнки із зображенням іграшок (можуть бути малюнки із зображенням посуду, одягу та ін.), фотокартки з жестовим позначенням іграшок.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, КУБИК, М'ЯЧ, ЛОПАТА, МАШИНА, ЛЯЛЬКА, РИБА, ПІРАМІДА. ЦЕ МАГАЗИН. Я ПРОДАВЕЦЬ. ЯКУ ІГРАШКУ ТИ ХОЧЕШ? Я КУПИВ ЗАЙЧИКА...

Хід гри

На столі розташовані полиці з іграшками. У разі їх відсутності можна прикріпити до дошки лист паперу, на якому намальовано три полиці, до яких прикріплені малюнки із зображенням іграшок. Поряд з полицями на столі лежать фото з жестовим позначенням іграшок. Дорослий показує на полиці і говорить: «БУДЕМО ГРАТИСЯ. ЦЕ МАГАЗИН. Я БУДУ ПРОДАВЦЕМ. САШКО, ЯКУ ІГРАШКУ ТИ ХОЧЕШ?» Дитина підходить до полиць, показує жестом (знаходить відповідне фото) іграшку, яку хоче купити. Залежно від мовних можливостей одні діти можуть обмежуватися лише назвою (жестовою) іграшки, інші використовують фразу «Я ХОЧУ (КУПИТИ) ЛЯЛЬКУ». Дитина віддає фото дорослому. Продавець бере іграшку з полиці, просить дитину сказати (жестово), що вона купила. Гра продовжується, поки не будуть «розпродані» всі іграшки.

7.2.2. Підтримка розвитку продуктивних жестомовленнєвих умінь

Де взяли воду?

Мета: вчити розповідати про якості предметів жестовою мовою, будувати логічні ланцюжки, розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Обладнання: пляшки або тази з холодною і теплою водою, малюнки (перша пара малюнків: на одному зображений чайник, що стоїть на плиті, на іншому – річка в осінній день; друга пара малюнків: на одному – річка взимку з ополонкою, на другому – річка влітку).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ХОЛОДНИЙ, ГАРЯЧИЙ, ТЕПЛИЙ, РІЧКА, ЧАЙНИК, ЗИМА, ЛІТО.

Хід гри

Педагог пропонує дитині вгадати, звідки він набрав воду в таз, розкладає перед нею два малюнки. Дитина мацає воду і розповідає (жестово), звідки узята вода. Педагог питає дитину, як вона дізналася, тобто дає можливість самостійно зробити висновок: «ТЕПЛА ВОДА УЗЯТА З ЧАЙНИКА, ЯКИЙ НАГРІВАВСЯ НА ПЛИТІ, А ХОЛОДНА – З РІЧКИ».

Надалі можна використовувати інші малюнки, зберігаючи те саме дидактичне завдання.

7.2.3. Коригування продуктивних жестомовленнєвих вмінь

Зоопарк

Мета: продовжувати розширювати жестову лексику дітей, знайомити з відносністю величин предметів, учити співвідносити їх за величиною зорово та шляхом накладання, пояснюючи свої дії жестовою мовою.

Обладнання: трафарети із зображенням тварин різної величини (заєць, лисиця, вовк, тигр, лев, слон), клітки для них з картону, набірне полотно.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви тварин, ЗООПАРК, КЛІТКА, МАЛЕНЬКИЙ, ВЕЛИКИЙ, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО.

Хід гри

Педагог розповідає дітям, що в зоопарк привезли нові клітки, треба допомогти тваринам правильно знайти своє місце. Ставить в набірне полотно дві клітки – найменшу і трохи більшу – і дістає два трафарети – зайця і лисицю. Хто-небудь з дітей розподіляє їх по клітках (коментуючи дії). Діти під керівництвом педагога з'ясовують, що заєць маленький, а лисиця велика. Дорослий виставляє ще дві клітки – для вовка і тигра. Виявляється, що вони більше лисиці. Потім з'являються клітки для лисиці і слона.

Варіант гри. У набірне полотно розміщують відразу всі клітки упереміш. Діти розподіляють тварин по клітках, співвідносять їх за величиною зорово.

7.3. Педагогічний вплив на рецептивні словесномовленнєві вміння

7.3.1. Формування рецептивних словесномовленнєвих умінь

Зберемо ляльку на прогулянку

Мета: учити сприймати словесні інструкції вчителя та інших дітей, учити виконувати доручення, які пред'являються усно або усно-дактильно.

Обладнання: лялька, предмети лялькового одягу і взуття.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛЯЛЬКА ПІДЕ ГУЛЯТИ. ОДЯГНИ ЛЯЛЬКУ. ПРИНЕСИ (ДАЙ) ПАЛЬТО, (ШАПКУ), ВЗУЙ (ТУФЛІ)...

Хід гри

Педагог повідомляє дітям: «ПІДЕМО ГУЛЯТИ З ЛЯЛЬКОЮ. БУДЕМО ОДЯГАТИ ЛЯЛЬКУ». Він дає доручення дітям в усній або усно-дактильній формі: «ПРИНЕСИ ПЛАТТЯ (ПАЛЬТО, ШАРФ, ШАПКУ, ТУФЛІ). НАДІНЬ ПЛАТТЯ (ШАПКУ, ПАЛЬТО...)». Під час гри діти закріплюють уміння розуміти і виконувати усні доручення. В процесі зборів на прогулянку дітей їм також пропонується цей мовленнєвий матеріал в усній, усно-дактильній формі.

Можуть бути проведені й інші ігри такого типу: «Нагодуй ляльку», «Покладемо ляльку спати», «Будемо купати ляльку».

7.3.2. Підтримка розвитку рецептивних словесномовленнєвих умінь

Загадки

Мета: впізнавати предмети за словесним описом, спираючись на зорове сприймання предметів.

Обладнання: іграшки або малюнки із зображенням добре знайомих дітям предметів.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви предметів, УВАЖНО ДИВИСЬ, ДУМАЙ, ВІДГАДАЙ, ХТО ЦЕ?, ЩО ЦЕ?

Хід гри

Діти сидять півколом. У педагога на столі малюнки (перевернуті зображенням униз). Він викликає когось, просить відгадати загадку і знайти відгадку на малюнку. Потім наводить короткий опис (словесний) добре знайомого дітям предмета (наприклад: «СТОЇТЬ У КІМНАТІ НА ПІДЛОЗІ, Є ЧОТИРИ НІЖКИ, МОЖНА СИДІТИ»). Дитина перевертає на столі малюнки, знаходить потрібний і показує дітям. Інша дитина відгадує загадку, схожу за змістом з попередньою, але має в кінці опису суттєву ознаку (наприклад: «СТОЇТЬ У КІМНАТІ НА ПІДЛОЗІ. У НЬОГО ЧОТИРИ НІЖКИ. НАКРИТИЙ СКАТЕРТИНОЮ, НА НЬОМУ СТОЇТЬ ТАРІЛКА»).

Пізніше можна дати складнішу загадку, як-от: «ЛІТОМ СІРИЙ, ВЗИМКУ БІЛИЙ, ДОВГІ ВУШКА, КОРОТКИЙ ХВОСТИК. НІКОГО НЕ ОБРАЖАЄ, САМ ВСІХ БОЇТЬСЯ».

7.3.3. Коригування рецептивних словесномовленнєвих умінь

Де чий будинок?

Мета: розширювати уявлення дітей про тварин, закріплювати вміння сприймання усного мовлення, вчити правильно використовувати слова з різним ступенем узагальнення, вчити аналітичному читанню.

Обладнання: іграшковий будиночок (сарай), макет лісу, іграшки-тварини: корова, свиня, коза, кінь, лисиця, вовк, заєць, білка.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви тварин, ДИКІ ТВАРИНИ, ДОМАШНІ ТВАРИНИ. ТВАРИНИ ЗАБЛУКАЛИ (ЗАГУБИЛИСЯ). ДОПОМОЖІТЬ ЗНАЙТИ ДОРОГУ. ДЕ ЖИВЕ КОРОВА (ЗАЄЦЬ...)? ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО.

Хід гри

У педагога на столі розташовані різні тварини (дикі і домашні). Педагог пропонує дітям розглянути і назвати тварин (усно-дактильно, усно), імітувати їх дії (лисиця і заєць стрибають, вовк бігає, корова їсть траву), потім повідомляє: «ВЖЕ ПІЗНО, ТЕМНО. ТВАРИНАМ ПОТРІБНО ДОДОМУ. ДОПОМОЖІТЬ ЇМ ЗНАЙТИ ДОРОГУ». Він указує на макет сараю і лісу (краще, якщо макети знаходяться на різних кінцях столу або на двох столах). Педагог пропонує дітям узяти різних тварин і допомогти їм знайти будинок: «ДЕ ЖИВЕ ЛИСИЦЯ?» Дитина розміщує лисицю в лісі, говорить: «ЛИСИЦЯ ЖИВЕ В ЛІСІ». Діти розміщують усіх тварин у сараї або в лісі, уточнюючи, де вони живуть.

Після того як всі тварини знайшли свій будинок, педагог уточнює: «ХТО ЖИВЕ У ЛІСІ? ЯК НАЗИВАЮТЬСЯ ТВАРИНИ?» Уточнюється поняття «ДИКІ ТВАРИНИ». Також уточнюється значення поняття «ДОМАШНІ ТВАРИНИ».

7.4. Педагогічний вплив на продуктивні словесномовленнєві вміння

7.4.1. Формування продуктивних словесномовленнєвих умінь

Зима

Мета: вчити складати усну розповідь за сюжетним малюнком, активізувати усне мовлення.

Обладнання: сюжетний малюнок «Зимові розваги», на якому відсутні деякі деталі предметів.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, запитання за змістом малюнка, текст опису малюнка. ЩО ЗАБУВ НАМАЛЮВАТИ ХУДОЖНИК? ЧОГО НЕМАЄ? НАМАЛЮЙ (ДОМАЛЮЙ). РОЗКАЖИ, ВІДПОВІДАЙ

Хід гри

Педагог демонструє дітям сюжетний малюнок на тему «Зима», на якому зображені різні дії дітей: дівчинка катається на лижах; хлопчик тягне санки; дівчинка катається на ковзанах; діти ліплять снігову бабу. На малюнку відсутні деякі деталі предметів: у санок немає мотузочки; не намальовані лижні палиці; не домальовані ковзани; відсутнє зображення сніжної грудки, яку катають діти.

Педагог пропонує дітям уважно розглянути малюнок, сказати (усно-дактильно, усно), яку пору року зобразив художник. Він просить дітей уточнити, чому вони так думають. Діти називають прикмети зими. Потім він просить дітей сказати, що роблять діти на малюнку. Діти розглядають фрагменти малюнку, називають дії дітей. Педагог просить дітей уважно розглянути їх і сказати, чого не вистачає. Вони вказують на відсутні деталі, називають їх. Педагог може запропонувати дітям домальовувати їх: «НАМАЛЮЙ (ДОМАЛЮЙ) САНКИ (ГРУДКУ, КОВЗАНИ та ін.)».

Потім діти відповідають на запитання педагога. На наступному занятті діти описують зміст схожого малюнка самостійно.

7.4.2. Підтримка розвитку продуктивних словесномовленнєвих умінь

Прогулянка

Мета: вчити дітей визначати пору року за малюнком, обгрунтовувати свою думку. Вчити встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати складні речення.

Обладнання: вікно з картону, в якому змінюються малюнки за порами року; паперова лялька з набором одягу.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЯКА ПОРА РОКУ? ПОДИВИСЬ, ВІКНО, ЯК ОДЯГЛАСЯ ЛЯЛЬКА? ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО, ЗИМА, ВЕСНА, ЛІТО, ОСІНЬ. Слова і фрази з описом ознак різних пір року. Речення на зразок: «Зараз зима, тому що.... Шубу носять взимку, а не влітку...»

Хід гри

На столі педагога стоїть «вікно». Лялька дивиться у вікно й одягається. Педагог питає, чи правильно одяглася лялька. Діти відповідають: «НА ВУЛИЦІ ЗИМА – БАГАТО СНІГУ. ЛЯЛЬКА ВДЯГЛА ПЛАТТЯ – НЕПРАВИЛЬНО. ПЛАТТЯ ВДЯГАЮТЬ ВЛІТКУ, А НЕ ЗИМОЮ». Далі педагог міняє картинку у вікні і показує ляльку в іншому одязі. Діти складають інші речення.

7.4.3. Коригування продуктивних словесномовленнєвих умінь

Опиши предмет

Мета: вчити складати опис у певній послідовності, використовувати плани питання під час опису предметів.

Обладнання: реальні предмети або муляжі (підбір предметів визначається темою заняття), картки-символи або схема, на якій послідовно представлені символи, що передають величину, форму, колір предмета. Залежно від тематичної приналежності об'єктів підбираються додаткові символи (де росте, де живе, де купили).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви предметів, ОПИШИ ПРЕДМЕТ, ЩО ЦЕ? ЯКИЙ ЗА ВЕЛИЧИНОЮ? ЯКИЙ ЗА КОЛЬОРОМ? ЯКИЙ ЗА ФОРМОЮ? ДЕ ЖИВЕ? ДЕ РОСТЕ? ДЛЯ ЧОГО ПОТРІБЕН? ДЕ КУПИЛИ?

Хід гри

Дітям пропонується описати знайомий предмет, наприклад, овоч. На перших заняттях опис предмета будується як відповіді на запитання: «ЩО ЦЕ? ЯКОЇ ФОРМИ? ЯКЕ ЗА ВЕЛИЧИНОЮ? ЯКЕ ЗА КОЛЬОРОМ? ЯКЕ НА СМАК? ДЕ РОСТЕ? ДЛЯ ЧОГО ПОТРІБНЕ? ДЕ КУПИЛИ?». Коли у дітей буде накопичений досвід опису предметів за планом запитань, педагог може використовувати одночасно і запитання, і символічний план. Для цього поряд з питанням розміщується картка-символ, уточнюється значення символів (предмет може бути великий або маленький, круглий, квадратний, різного кольору і т.д.).

З дітьми старшого дошкільного віку можна використовувати символічний план. Педагог пропонує описати предмет, уточнюючи за схемою карток-символів послідовність опису (про що потрібно сказати спочатку, про що потім). При необхідності вводяться нові символи, значення яких уточнюється. Наприклад, описуючи одяг, вводиться картка з символами різних магазинів, описуючи тварини, – картка із символами будинку, лісу, кубла.

7.5. Педагогічний вплив на вміння переключення між мовами

7.5.1. Формування вмінь міжмовного переключення

Підбери слово

Мета: вчити здійснювати міжмовне переключення, закріплення жестових, усно-дактильних, усних назв знайомих предметів, розвивати словесну пам'ять.

Обладнання: картки із зображенням різних предметів і їх назвами, розділені навпіл ламаною лінією (розмір картки 10х12 см). Предмети можуть бути з однієї тематичної групи або з різних.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЩО ЦЕ?, назви предметів, зображених на картках.

Хід гри

Педагог пропонує дитині погратися. Він дає половинки 2-3 малюнків і ставить запитання жестово: «ЩО ЦЕ?» Якщо дитина знає назву предмета, вона може зразу підібрати другу половинку до зображення і називає усно. Якщо дитина не знає назви предмета, вона повторює за вчителем жестову назву та підбирає потрібну половинку, спираючись на конфігурацію вирізу і з'єднуючи половинки. Кожен малюнок поєднується лише зі своєю половинкою.

Гра також може використовуватися для закріплення навичків міжмовного переключення зі словесного мовлення на жестове.

7.5.2. Підтримка розвитку вмінь міжмовного переключення

Лялька їде відпочивати

Мета: розширювати тематичний словник дітей, учити розуміти видо-родові відносини, правильно користуватися узагальнюючими словами; навчати міжмовному переключенню.

Обладнання: лялька, дві іграшкові валізи або сумки, ляльковий одяг, набори іграшкових продуктів харчування.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛЯЛЬКА ВТОМИЛАСЯ, ЛЯЛЬКА ПОЇДЕ ВІДПОЧИВАТИ. ДОПОМОЖІТЬ ЛЯЛЬЦІ ЗІБРАТИ РЕЧІ. У ЦІЙ СУМЦІ ОДЯГ. У ЦІЙ СУМЦІ ПРОДУКТИ. ПОКЛАДІТЬ ОДЯГ У СУМКУ. ПОКЛАДІТЬ ПРОДУКТИ В СУМКУ. ЩО ТИ ПОКЛАВ? Я ПОКЛАВ КОФТУ. КОФТА – ЦЕ ОДЯГ....

Хід гри

Педагог приводить в групу ляльку і повідомляє дітям: «ЛЯЛЬКА ВТОМИЛАСЯ. ЛЯЛЬКА ПОЇДЕ ВІДПОЧИВАТИ. ДОПОМОЖІТЬ ЛЯЛЬЦІ ЗІБРАТИ РЕЧІ. У ЛЯЛЬКИ ДВІ СУМКИ. У ЦІЙ СУМЦІ ОДЯГ (на сумці прикріплена табличка «Одяг»). У ЦІЙ СУМЦІ ПРОДУКТИ (табличка «Продукти»)». На столі педагога у довільному порядку лежать предмети лялькового одягу, продукти. «ЩО ПОКЛАДЕМО В ЦЮ СУМКУ?» Педагог пропонує дітям узяти продукти (не уточнюючи конкретні назви) і покласти у відповідну сумку. Він запитує дітей: «ЩО ТИ ПОКЛАВ?», допомагає дати відповідь: «Я ПОКЛАВ ПЕЧИВО», відповідати можна жестово й усно. Потім так же заповнюється друга сумка. Коли обидві сумки заповнено, педагог уточнює «ЩО ЛЕЖИТЬ У ЦІЙ СУМЦІ? ПРОДУКТИ. НАЗВІТЬ ПРОДУКТИ». Так же уточнюється вміст другої сумки.

Лялька «дякує» дітям, ставить свої сумки в машину, прощається з дітьми і виїжджає.

Гру можна ускладнити, запропонувавши декілька груп предметів. Наприклад, в одній сумці одяг і взуття, в іншій – продукти і фрукти.

Під час проведення гри педагог керує міжмовним переключенням, заохочуючи дітей до спілкування як жестовою, так і словесною мовами.

7.5.3. Абілітація вмінь міжмовного переключення

Картина (заняття)

Мета: вчити міжмовному переключенню розташовувати предмети на аркуші паперу (вгорі, внизу, по боках) за усною та жестовою інструкцією; закріплювати сприймання цілісних предметів і розрізняти їх між собою.

Обладнання: великий аркуш паперу для панно, крупні деталі аплікації (сонце, смуга землі, будинок, фігурка хлопчика або дівчинки, дерево, птах), аркуш паперу, ті ж елементи аплікації невеликих розмірів, таці, клей, пензлики, ганчірочки за кількістю дітей.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, КАРТИНА, ВГОРІ, ВНИЗУ, ЛІВОРУЧ, ПРАВОРУЧ, ДІВЧИНКА, ХЛОПЧИК, СОНЦЕ, НЕБО, ЗЕМЛЯ, БУДИНОК, ДЕРЕВО, ПТАХ, ЗРОБИ ОДНАКОВО, ВЕЛИКИЙ, МАЛИЙ.

Хід заняття

Педагог говорить дітям, що вони будуть робити красиву картину: він – на великому листі, який закріплено на дошці, а вони – маленькі на своїх аркушах паперу. Потрібно лише уважно дивитися і робити все так, як робить він. Потім педагог роздає дітям матеріал для аплікації. Спочатку він наклеює внизу смугу землі, вгорі сонце і т.д. Педагог робить все повільно, фіксуючи свої дії на кожному моменті і даючи можливість дітям вибрати потрібний елемент і правильно розташувати його на папері. У разі потреби допомагає дитині визначити місце на аркуші паперу (вгорі, внизу).

Після закінчення педагог порівнює дитячі роботи із своєю, обговорюючи просторове розташування предметів, хвалить їх, викликаючи позитивне відношення до результату роботи. Потім описує (жестово) зміст зображення, яке вийшло, закріплюючи просторове розташування предметів:

«ХЛОПЧИК ВИЙШОВ НА ВУЛИЦЮ. ПОДИВИВСЯ – ВНИЗУ ЗЕМЛЯ, ВГОРІ НЕБО. НА НЕБІ СОНЦЕ. ВНИЗУ, НА ЗЕМЛІ, БУДИНОК І ДЕРЕВО. ХЛОПЧИК СТОЇТЬ ЛІВОРУЧ ВІД БУДИНКУ, А ДЕРЕВО – ПРАВОРУЧ. НА ДЕРЕВІ СИДИТЬ ПТАХ». Діти повторюють (разом з учителем, самостійно) описання картини за вчителем (жестово, усно).

Коригування вмінь міжмовного переключення

Чарівний кошик

Мета: вчити користуватися двома мовами, складати опис тварин за планом, розширювати словник за темою «Тварини».

Обладнання: малюнки із зображенням диких і домашніх тварин, маски тварин, конверти за кількістю дітей, кошик, серветка, написаний на великому аркуші паперу план, запитання.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, запитання плану, описи тварин. ХТО ЦЕ? РОЗКАЖИ ПРО ВОВКА (СОБАКУ...). Я РОЗПОВІДАВ ПРО ВОВКА...

Хід гри

Педагог показує дітям великий кошик, накритий серветкою, і пропонує подивитися, що там. У кошику лежать конверти за кількістю дітей, маски тварин, аркуш паперу, згорнутий трубочкою і перев'язаний стрічкою. Педагог дістає конверти і роздає їх дітям. Кожна дитина виймає зі свого конверта малюнок із зображенням домашньої або дикої тварини. Педагог дістає з кошика аркуш паперу, розгортає його і закріплює на дошці. На аркуші паперу написані запитання. Педагог повідомляє дітям: «ЗА ЦИМИ ЗАПИТАННЯМИ ВАМ ПОТРІБНО РОЗПОВІСТИ ПРО СВОЮ ТВАРИНУ» (жестово або усно).

План:

1. Хто це?
2. Домашня або дика тварина?
3. Де вона живе? Як називається її будинок?
4. Які частини тіла є у неї?

5. Чим харчується? (Що їсть?)
6. Як називають дітей (дитинчат)?

Одна дитина описує тварину, зображену на її малюнку, за цим планом. Після складання опису дитина закріплює свою картинку в набірному полотні. Після того як усі або декілька дітей описали за планом своїх тварин, педагог дістає з кошика маски. Він показує одну маску і питає: «ХТО ЦЕ? ХТО РОЗПОВІДАВ ПРО ВОВКА?» У разі правильної відповіді дитина, котра описувала вовка, отримує маску. Коли всі діти відповіли на запитання – отримають маски, педагог організовує з ними хоровод.

На наступному занятті можна використовувати складені дітьми описи тварин (записані друкованими літерами) для проведення гри «Вгадай, хто це». Педагог роздає дітям у довільному порядку картинки із зображенням тварин, яких діти описували на попередньому занятті. Потім він пропонує дітям прочитати опис тварини і вгадати, хто це. Педагог наперед закриває в тексті опису назву тварини. Діти читають опис, називають тварину і підкладають картинку з її зображенням.

Як один з варіантів гри на наступному занятті можна використовувати малювання тварини за описом. Діти читають опис, називають тварину і за уявою малюють.

У кожному варіанті гри вибір мови здійснює педагог.

8. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

8.1. Педагогічний вплив на жестомовно-комунікативні вміння

8.1.1. Формування жестомовно-комунікативних умінь

Іграшки ідуть на свято

Мета: формувати вміння діалогічного жестового мовлення; вчити підбирати однакові (парні) предмети за зразком.

Обладнання: парні іграшки (два однакові ведмедики, дві ляльки, два зайці; другий набір: чотири ляльки – дві пари, що відрізняються одна від одної за величиною, два однакові ведмедики і т.п.).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛЯЛЬКА, ВЕДМЕДИК, ЗАЙЧИК

Хід гри

Один комплект іграшок педагог розкладає на своєму столі, інший – на такому ж столі, що знаходиться на деякій відстані і говорить: «ЛЯЛЬКИ, ВЕДМЕДИКИ, ЗАЙЧИКИ, ХОЧУТЬ ІТИ НА СВЯТО ПАРАМИ. ДОПОМОЖИ ЗНАЙТИ ПАРУ: ВЕДМЕДИКУ – ВЕДМЕДИКА, ЛЯЛЬЦІ – ЛЯЛЬКУ, ЗАЙЧИКУ – ЗАЙЧИКА». Діти по черзі підходять до столу педагога, беруть по одній іграшці і знаходять їй пару на сусідньому столі, встановлюють їх парами один за одним. Кожна дитина розповідає про свою іграшку (описує її). Педагог бере бубон або барабан, і діти пересувають іграшки по столу. Гра повторюється з іншими дітьми. Потім кожна дитина отримує по одній іграшці, за сигналом бубна діти розбігаються по кімнаті. Знайшовши свою пару, вони крокують з іграшками по кімнаті.

8.1.2. Підтримка розвитку жестомовно-комунікативних умінь

У гості до Їжачка

Мета: розширювати словник, удосконалювати діалогічне жестове мовлення, вчити самостійно ставити запитання педагогу та іншим дітям, складати розповідь за певним сюжетом гри.

Обладнання: іграшковий їжачок, іграшкові меблі (стіл, стілець, шафа, диван, ліжко, буфет), картонний або пластмасовий будинок з вікнами, дверима, із дахом, який знімається, або стінами, що розсуваються, хустка.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЦЕ БУДИНОК, ТУТ ЖИВЕ ЇЖАЧОК, ЩО ТАМ? ЩО ЦЕ?, СТІЛ, СТІЛЕЦЬ, ШАФА, ДИВАН, ЛІЖКО, БУФЕТ, ПОСТАВ СТІЛ (СТІЛЕЦЬ....), КРАСИВИЙ.

Хід гри

Діти півколом стоять навколо столу педагога. На столі стоїть картонний будинок і поряд з ним іграшковий їжачок. Педагог

показує на будинок і говорить: «ЦЕ БУДИНОК. ТУТ ЖИВЕ ВЕДМЕДИК». Діти повторюють фрази за педагогом.

Педагог показує на іграшкові меблі, накриті хусткою: «ЩО ТАМ?» Він знімає хустку і називає кожен предмет меблів (жестово, усно-дактильно), діти відтворюють слова зв'язано-відображено. Педагог заводить ведмедика в будинок через двері, вказує на вікно: «ДИВІТЬСЯ. ЩО ТАМ?» Педагог знімає дах будинку або розсовує стіни: «ДИВІТЬСЯ». Кожна дитина по черзі підходить до будинку і заглядає всередину. Дорослий пропонує дитині розповісти, що вона бачить, що треба зробити у будинку, чого не вистачає… Далі дорослий, показуючи рукою всередину будинку, говорить: «ПОСТАВ МЕБЛІ (СТІЛ, ШАФА і т.д.) В КІМНАТУ». Дитині потрібно розпитати педагога де, що стоїть: «ДЕ СТОЇТЬ ШАФА? КУДИ ПОСТАВИТИ СТІЛ?»

Гра продовжується до тих пір, поки діти не поставлять всі меблі на свої місця в кімнаті. Педагог повідомляє: «БУДИНОК КРАСИВИЙ. ЇЖАЧОК ТУТ БУДЕ ЖИТИ».

8.1.3. Абілітація жестомовно-комунікативних умінь

Листоноша (маленький учитель)

Мета: вдосконалювати жестомовно-комунікативні вміння, виправляти помилки у мовленні, вчити давати доручення педагогу, ставити запитання.

Обладнання: конверти за кількістю дітей, костюм листоноші, іграшки (м'яч, риба, лялька, машина, човен), таблички, на яких написані доручення.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, РИБА, ЧОВЕН, ЛЯЛЬКА, МАШИНА, ІДИ, ДАЙ, ВІЗЬМИ, ПРИБЕРИ, ПОКАЖИ, імена дітей. ЩО ТАМ?

Хід гри

Діти сидять за своїми столами. Входить «листоноша» із сумкою (дитина в костюмі листоноші) і говорить: «ПРИВІТ! СУМКА ВАЖКА. ЩО ТАМ?» «Листоноша» дістає з сумки по одній іграшці, питаючи дітей: «ЩО ЦЕ?», діти відповідають. Потім «листоноша» виймає із сумки конверти і показує їх дітям.

Читає ім'я дитини, для котрої адресовано лист. «Листоноша» віддає конверт цій дитині та звертається до неї з дорученням, наприклад: «ВІЗЬМИ ЧОВЕН». Дитина виконує доручення. Гра продовжується до тих пір, поки «листоноша» не роздасть усі «листи» дітям.

8.1.4. Коригування жестомовно-комунікативних умінь

Робота із серією малюнків

Мета: вчити дітей розуміти і встановлювати просту послідовність подій, зображених на картині.

Обладнання: серії малюнків, матеріал для конструювання.
Мовний матеріал визначається вибором теми.

Хід гри

1. Ворота (конструювання)

Педагог показує дітям малюнок, на якому зображена готова споруда. Потім педагог пропонує дітям побудувати ворота. «БУДЕМО БУДУВАТИ. ЦЕ ВОРОТА». Діти отримують необхідний будівельний матеріал, співвідносять площинний зразок з об'ємним. Педагог виставляє малюнок із зображенням початкового етапу споруди і пропонує дітям уважно розглянути і з'ясувати, яких деталей не вистачає. Далі дитині треба розповісти, що їй треба побудувати і які деталі треба взяти у педагога. Поступово діти зводять усю споруду. Картки-зразки забираються, а діти отримують аналогічні набори і, дивлячись на свою споруду, розкладають картки по порядку.

Аналогічно можна провести заняття на теми «Міст», «Будинок».

2. Осіннє листя

(на малюнках: діти готуються на прогулянку; діти збирають осіннє листя; діти ставлять листя у вазу; осіннє листя у вазі).

Діти розглядають малюнки, описують їх та розкладають в необхідній послідовності.

Теми для роботи із серіями: «Салат» (на столі лежать овочі, діти миють овочі, ріжуть овочі, їдять салат; «Олівці» (на столі

лежать олівці, діти збирають олівці і ставлять у підставку; олівці зібрані, на столі порядок). «Снігова баба» (етапи споруди снігової баби) і т.п.

8.2. Педагогічний вплив на словесномовні-комунікативні вміння

8.2.1. Формування словесномовно-комунікативних умінь

На що це схоже?

Мета: формувати словесномовно-комунікативні вміння; вчити дітей створювати в уяві образи на основі схематичного зображення предметів.

Обладнання: набір з 10 карток з різними фігурками. На кожній картці намальована фігурка, яка може сприйматися як деталь або контурне зображення якогось предмета, таблички.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ПРИДУМАЙ, ПРИГАДАЙ, НА ЩО СХОЖЕ? ЩО ЦЕ?, МОЛОДЕЦЬ, ДОБРЕ ПРИДУМАВ.

Хід гри

Педагог показує дітям картку і пропонує подумати: «НА ЩО ЦЕ СХОЖЕ? ЩО ЦЕ?» Діти думають, потім по черзі пропонують свої варіанти. Педагог прагне, аби кожна дитина придумала щось своє, а не повторювала за іншими. При показі наступної картки гра починається з іншої дитини, таким чином кожна дитина впродовж гри матиме можливість відповісти першою.

Якщо усне визначення предметів утруднене, педагог може запропонувати дитині назвати предмет жестово, домалювати його, і вже дорослий усно або усно-дактильно називає те, що намалювала дитина, дитина повторює.

Матеріал для пред'явлення може бути різним:

- метелик, бант, квітка, літак та ін.;
- окуляри, велосипед, гра (штанга) та ін.;
- таз, човен, склянка, відро, горщик та ін.;
- змія, річка, стрічка, трава та ін.;

- міст, гора, веселка та ін.;
- крапля, листок, морква, лопата та ін.

8.2.2. Підтримка розвитку словесномовно-комунікативних умінь

Намалюй картинку

Мета: розвивати словесно-комунікативні вміння, учити дітей відповідати на запитання педагога, самостійно ставити запитання, розвивати зв'язне мовлення дітей, називати предмети, їх зображення та дії з ними.

Обладнання: фланелеграф, зображення об'єктів (будинок, дерево, трава, сонце, дівчинка, хлопчик, м'яч), вирізані з картону і наклеєні на фланель, таблички з назвами цих об'єктів.

Мовний матеріал: БУДИНОК, КВІТИ, ТРАВА, М'ЯЧ, СОНЦЕ, ДІВЧИНА, ХЛОПЧИК, ГРАЄТЬСЯ. БУДЕМО РОБИТИ КАРТИНУ. ДЕ КВІТИ? ВІЗЬМИ КВІТИ... ХЛОПЧИК І ДІВЧИНКА ГРАЮТЬСЯ М'ЯЧЕМ.

Хід гри

Діти стоять півколом біля фланелеграфа. До фланелеграфа прикріплені таблички з назвами малюнків, а самі малюнки лежать на столі недалеко від фланелеграфа. Педагог говорить дітям: «БУДЕМО РОБИТИ КАРТИНУ. ЩО НАПИСАНО? РОЗКАЖІТЬ». Наприклад, педагог указує на табличку «КВІТИ», прикріплену на фланелеграфі. Після того як табличка буде прочитана, педагог знімає її з фланелеграфа і на її місце прикріплює відповідний малюнок, тобто квіти. Далі дитина читає будь-яку з табличок, що залишилися, називає її та знаходить потрібне зображення і замінює табличку малюнком. Так поступово складається картина. Після того як картина буде повністю зібрана, педагог разом з дітьми ще раз уточнює назви різних об'єктів, включає ці слова до складу речень, демонструє їх на табличках або записує їх на дошці. Далі дитині пропонується придумати невеличку історію, пов'язану з малюнком. Наприклад. «НАСТАЛА ВЕСНА.

СВІТИТЬ СОНЦЕ. РОСТУТЬ ТРАВА І КВІТИ. ХЛОПЧИК І ДІВЧИНКА ГРАЮТЬСЯ М'ЯЧЕМ».

На наступному занятті можна запропонувати дітям підібрати речення з тексту до картинки на фланелеграфі (Світить сонце...).

8.2.3. Абілітація словесномовно-комунікативних умінь

Посилка

Мета: вчити описувати предмети і впізнавати їх за описом, закріплювати вміння читання.

Обладнання: коробка, в якій в паперових пакетах лежать овочі і фрукти (по одному в пакеті). Можуть використовуватися предмети інших груп (іграшки, одяг та ін.).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛИСТОНОША, ПОСИЛКА, ОВОЧІ, ФРУКТИ, ОПИШИ, НАЗВИ, ВГАДАЙ, а також слова, що позначають властивості фруктів і овочів (форму, величину, колір, смак).

Хід гри

Педагог показує дітям коробку і повідомляє, що вранці листоноша принесла посилку. Там овочі і фрукти. Педагог дає двом дітям по пакету, пропонує заглянути в них, а потім, не називаючи, що там, розповісти дітям про предмет, який вони отримали в посилці. У разі утруднень педагог допомагає дитині за допомогою запитань: «ЯКОГО КОЛЬОРУ ФРУКТ? ВІН ВЕЛИКИЙ ЧИ МАЛИЙ?» і т.д. Відповіді дитини записуються на дошці. Коли дитина розповість усе про фрукт або овоч у посилці, діти читають опис, називають його. Відгадані предмети викладаються на стіл.

У кінці гри діти, котрі отримали посилки, пригощають інших дітей фруктами або овочами.

8.2.4. Коригування словесномовно-комунікативних умінь

Сім'я

Мета: розширювати словник, удосконалювати словесномовно-комунікативні вміння дітей, учити відповідати на запитання педагога.

Обладнання: фланелеграф, картонний будинок з віконцями, під кожним віконцем зроблені прорізи, в які можна вставити таблички, картинки із зображенням членів сім'ї.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЦЕ БУДИНОК, ТУТ ЖИВЕ МАМА (ТАТО, ДІВЧИНКА, ХЛОПЧИК, БАБУСЯ, ДІДУСЬ) ХТО ЦЕ? ДЕ ЖИВЕ МАМА (тато і т.д.)?

Хід гри

На фланелеграф прикріплюється картонний будинок з віконцями. Під кожним вікном закріплена табличка з назвою члена сім'ї. Педагог роздає дітям картинки із зображенням членів сім'ї, питаючи: «ХТО ЦЕ?» На картинках зображені бабуся, дідусь, мама, тато, дівчинка, хлопчик. Потім педагог указує на дім і повідомляє: «БУДЕМО ГРАТИСЯ. ЦЕ БУДИНОК. ТУТ ЖИВЕ МАМА, ТАТО, БАБУСЯ, ДІДУСЬ, ХЛОПЧИК, ДІВЧИНКА. ДЕ ЖИВЕ МАМА?» Та дитина, у котрої картинка із зображенням мами, підходить до фланелеграфу і прикріплює цю картинку в те віконце, під яким прикріплена відповідна табличка. Всі свої дії дитина коментує. Далі педагог разом з дітьми читає цю табличку. Гра продовжується до тих пір, поки всі члени сім'ї не займуть свої місця в будиночку.

9. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВМІННЯ

9.1. Педагогічний вплив на вміння культурного спілкування із жестомовними партнерами

9.1.1. Формування вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами

Поклич товариша

Мета: формувати у дітей передумови до ділового спілкування; вчити звертатися один до одного на ім'я, запам'ятовувати імена товаришів.

Обладнання: м'яч.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ПОДИВИСЯ, ГАРНИЙ, ХОТІТИ, НЕ ХОТІТИ, СІДАЙ, ІДИ СЮДИ, ПОКЛИЧ

Хід гри

Діти сидять за столами. Педагог розглядає з ними новий яскравий м'яч. Викликає одну дитину і пропонує їй погратися разом з м'ячем – покатати його один одному. Потім говорить: «Я ГРАЛАСЯ З КОЛЕЮ. КОЛЮ, З КИМ ТИ ХОЧЕШ ГРАТИСЯ? ПОКЛИЧ». Хлопчик кличе товариша: «ВОВА, ЙДИ». Через деякий час Коля сідає, тепер Вова кличе друга.

9.1.2. Підтримка розвитку вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами

Знайди свою пару (З ким гратися?)

Мета: продовжувати вчити діловому спілкуванню, звертатися один до одного на ім'я, гратися разом, спілкуватися з партнером по грі, називати предмети, їх зображення та дії з ними.

Обладнання: кулька і жолобок, лялька і коляска, вантажівка і кубик, плита, каструля і сковорода, кеглі і кулі.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛЯЛЬКА, КОЛЯСКА, МАШИНА, КУБИК, ПЛИТА, КАСТРУЛЯ, СКОВОРІДКА, КУЛЯ, ОДНАКОВО, ТАМ, ДИВИСЬ, ЗНАЙДИ, ЗАХОВАЙ, ВІРНО, НЕВІРНО, Є, НЕМАЄ

Хід гри

Педагог разом з дітьми розглядає іграшки і показує (нагадує), як потрібно з ними гратися – садить ляльку в коляску і катає; ставить ворота і прокочує кульку; навантажує кубики в машину; ставить кеглі і збиває їх кулею. Потім ховає кожну іграшку в коробочку, перемішує їх і роздає дітям. Вони відкривають коробочки, розглядають свою іграшку і шукають партнера по грі, звертаючись до нього: «КОЛЮ, ДАВАЙ ПОГРАЄМОСЯ РАЗОМ. У МЕНЕ Є КУБИКИ, А У ТЕБЕ МАШИНА…». Діти самостійно домовляються про черговість виконання дій з іграшками в сумісній грі. Педагог лише в крайніх випадках допомагає їм.

9.1.3. Абілітація вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами

Що кому дати?

Мета: вчити культурному спілкуванню із жестомовними партнерами, використовувати зручний для себе засіб спілкування, продовжувати вчити самостійно визначати підставу для групування, виділяти істотну для даного завдання ознаку предмета; вчити виділяти колір і форму як підставу для групування предметів, називати предмети, їх зображення та дії з ними.

Обладнання: прапорці, листя різної форми, кольори і величини.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ПОДИВИСЯ, ПРАПОРЕЦЬ, ПРЯМОКУТНИК, ТРИКУТНИК, КВАДРАТ, ХЛОПЧИК, ДІВЧИНКА, РОЗДАЙ, ОДНАКОВО, назви кольорів, ЛИСТЯ, БІЖІТЬ ДО МЕНЕ

Хід гри

1-й варіант. Дві підгрупи дітей сидять на стільцях один проти одного: в одній підгрупі – дівчата, в другій – хлопці. Педагог розкладає на столі прямокутні і трикутні прапорці і говорить, що зараз усі будуть крокувати з прапорцями. Тільки дівчаткам треба роздати такі прапорці (показує квадратний прапорець і дає одній з дівчаток), а хлопчикам такі (показує трикутний прапорець і дає одному з хлопчиків). Потім пропонує комусь із дітей уважно подивитися, які прапорці треба дати дівчаткам, а які – хлопчикам, і роздати їх. Якщо дитині важко, допомагає їй вибрати перші два прапорці. Засіб роздачі вибирає сама дитина. Вона може роздати прапорці спочатку дівчаткам, потім – хлопчикам або по черзі. На закінчення педагог підсумовує: «У ДІВЧАТОК УСІ ПРАПОРЦІ КВАДРАТНІ, А У ХЛОПЧИКІВ ТРИКУТНІ». Діти стають рядком і крокують з прапорцями.

2-й варіант. Дітям роздають прапорці однієї форми, але різного кольору, тобто групування проводиться не за формою,

а за кольором. Загалом гра проводиться так, як у першому варіанті.

3-й варіант. Педагог приносить у групу однакове за формою листя трьох кольорів (зелене, червоне, жовте), вирізане з картону. Розсаджує дітей трьома підгрупами. Тепер перед дитиною, котра повинна роздавати листя, стоїть завдання розподілити їх на три підгрупи, виділивши колір як основну ознаку для цього. Коли листя буде роздано, педагог пропонує дітям потанцювати з ним. Час від часу він зупиняє дітей, піднявши один з листків, говорить: «БІЖІТЬ ДО МЕНЕ». Якщо він піднімає зелений листочок, до нього біжать діти із зеленим листям і т.д. Насамкінець педагог піднімає три листочки і до нього підбігають усі діти.

9.1.4. Коригування вмінь культурного спілкування із жестомовними партнерами

Що там? Хто там? (маленький учитель)

Мета: вчити культурному спілкуванню з однолітками, вмінню домовлятися, вчити дітей сприймати просторові відносини

- внизу, вгорі;
- ліворуч, праворуч, там, тут, поряд (біля).

Обладнання: предмети або іграшки, аркуш паперу із зображеними на них предметами або іграшками, таблички.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ПОДИВИСЯ, ЩО ТАМ? ХТО ТАМ? ТУТ, ЗЛІВА, СПРАВА, ПОРЯД, БІЛЯ, назви іграшок або предметів, назви предметів, зображених на малюнках.

Хід гри

Педагог розкладає перед дітьми іграшки, кладе аркуш паперу. Запрошує до себе дитину та демонструє їй зразок поведінки: бере іграшки, наприклад будинок, ставить на аркуш паперу і говорить, «БУДИНОК СПРАВА». Потім бере іншу іграшку, ставить зліва і говорить: «ВЕДМЕДИК, ЗЛІВА. Таким же чином наступного разу пояснює розташування

інших іграшок: внизу, вгорі, там, тут, поряд (біля). Потім педагог пропонує дітям виконувати доручення: «ПОКЛАДИ РИБУ ЗЛІВА, КІШКУ СПРАВА. ДЕ КІШКА? ЩО ТАМ? ХТО ЗЛІВА?» і т.п. Дитина наслідує дії педагога.

Ускладнення:

- спочатку дії проводяться з реальними предметами або іграшками, потім викладаються предмети, а діти – картинки;
- дітям пред'являється план-схема розташування предметів, вони викладають у себе відповідним чином картинки;
- те ж, що було описане вище, але план-схема пред'являється на короткий час (10-15 сек), потім забирається, діти викладають відповідним чином картинки, в кінці порівнюють з оригіналом.

*9.2. Педагогічний вплив на вміння культурного спілкування зі словесномовними партнерам*и

9.2.1. Формування вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами

Світлофор

Мета: формувати вміння культурного спілкування, продовжувати вчити орієнтуватися на кольоровий сигнал, діяти відповідно до нього, розповісти про світлофор: червоний колір забороняє рух (стоп!), зелений дозволяє (іди!), заохочувати до спілкування.

Обладнання: іграшка світлофор на батареях або саморобний (на ручці картонний круг, обклеєний з одного боку зеленим, з другого – червоним папером).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, СВІТЛОФОР, ЧЕРВОНИЙ, ЗЕЛЕНИЙ, СТІЙ, ІДИ, ТРАМВАЙ, ВУЛИЦЯ, МІЛІЦІОНЕР.

Хід гри

Педагог знайомить дітей із світлофором, показує, як спалахує світло (повертає круг зеленою і червоною сторонами). Просить дітей розповісти, чи бачили вони світлофор на вулиці, що вони про нього знають. Узагальнюючи відповіді дітей, педагог пропонує пограти в світлофор. Діти стають один за одним, кладуть руки на плечі попереднім – це трамвай. Педагог виконує роль міліціонера (діє світлофором). При появі червоного сигналу трамвай зупиняється, зеленого – їде (діти пересуваються по кімнаті).

Надалі гра може відбуватися і на вулиці. Діти можуть рухатися за накресленою смужкою – вулиця, виконувати роль машини (їх може бути декілька) або їхати на велосипедах та ін. «Порушники» – ті, хто не дотримувався правил, виходять з гри. Роль міліціонера може виконувати дитина.

9.2.2. Підтримка розвитку вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами

Допоможи

Мета: викликати потребу в діловому спілкуванні; учити при спілкуванні називати один одного на ім'я, називати предмети, їх зображення та дії з ними.

Обладнання: лялька (ведмедик), ляльковi меблі, посуд, гребінець, одяг.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ВЕДМЕДИК, ЛЯЛЬКА, СТІЛЕЦЬ, СТІЛ, ЛІЖКО, БУДИТИ, ОДЯГАТИ, СПАТИ, ПРИЧІСУВАТИ, ДОПОМАГАТИ, ПЛАТТЯ, ТУФЛІ, КАПЦІ, ДАЙ, УПАВ, ЩО ЦЕ?, ХТО ЦЕ?, ТАМ.

Хід гри

1-й варіант (проводиться парою). Педагог показує дітям ліжко, на якому спить лялька, і говорить, що зараз вони її розбудять, одягнуть, причешуть і нагодують. Пропонує дітям розглянути всі предмети, які знадобляться ляльці, вони знаходяться на столі. Тут же на столі стоять ляльковi меблі (ліжко, стіл, стілець). Педагог говорить: «ОДЯГАТИ І ПРИЧІСУВАТИ ЛЯЛЬКУ БУДЕ

НАТАЛКА, А МИШКО ДОПОМАГАТИМЕ – БУДЕ ПОДАВАТИ ВСЕ ТЕ, ЩО ПОПРОСИТЬ НАТАЛКА». Діти разом з педагогом розглядають приготовлені предмети, називають їх. Після цього Мишко сідає за стіл поряд з розкладеними предметами, а Наталка піднімає ляльку, сама визначає, коли одягти плаття, взути туфлі, просить Мишка подати той чи інший предмет, називаючи його. Мишко приносить їй кожний з предметів поодинці. Якщо Наталці важко одній надіти ляльці плаття або капці і т. д., то вона просить допомогти Мишка, кажучи: «МИХАЙЛИКУ, ДОПОМОЖИ, МИХАЙЛИКУ, ТРИМАЙ, ІДИ СЮДИ».

Після того як лялька буде одягнена і причесана, ролі міняються – годує ляльку Мишко, а Наталка допомагає йому, на його прохання подає посуд по одному предмету. Педагог підсумовує – діти працювали дружньо, допомагали один одному: «МИШКО ДАВ НАТАЛЦІ ПЛАТТЯ, ТУФЛІ, ГРЕБІНЕЦЬ, А НАТАЛКА ОДЯГЛА ТА РОЗЧЕСАЛА ЛЯЛЬКУ. НАТАЛКА ДАЛА МИШКОВІ ТАРІЛКУ, ЛОЖКУ, ЧАШКУ ТА ЦУКЕРКИ, А МИШКО НАГОДУВАВ ЛЯЛЬКУ І НАПОЇВ ЇЇ». Лялька дякує дітям.

9.2.3. Абілітація вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами

Що це таке?

Мета: спонукати дитину до спілкування, вчити дітей створювати в уяві образи на основі характерних ознак предметів.

Обладнання: паперові круги різних кольорів, різного розміру, м’яч, таблички.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, НА ЩО СХОЖЕ? ЩО ЦЕ? ДУМАЙ, ЛОВИ М’ЯЧ, КОТИ, НАЗВИ ПРЕДМЕТ, МОЛОДЕЦЬ.

Хід гри

Діти стають у круг, педагог говорить, що треба придумати, на що схожий предмет, який лежить на стільці. Він кладе на стілець один з кольорових кружків. Педагог може сам назвати

предмет, який він придумав, потім діти відповідають по черзі. Відповідає та дитина, кому педагог покотить м'яч. Дитина ловить м'яч і називає предмет, на який схожий кружок, розповідає про нього. (Наприклад, червоний кружок: яблуко, помідор, кулька, м'яч і ін.). Потім педагог міняє круг на круг іншого кольору або на смужку. Необхідно заохочувати оригінальні відповіді.

9.2.4. Коригування вмінь культурного спілкування зі словесномовними партнерами

Що у тебе?

Мета: заохочувати дитину до спілкування, вчити ввічливому зверненню до співбесідника, вчити виконувати доручення.

Обладнання: «чарівна торбинка», іграшки або предмети іншої тематичної групи (овочі, фрукти, посуд, меблі).

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви іграшок або предметів. ЗАХОВАЙ, ЩО У ТЕБЕ? Я ВГАДАЮ, У ТЕБЕ М'ЯЧ? ВГАДАЛА. Я ПОМИЛИЛАСЯ.

Хід гри

Педагог показує дитині чотири-п'ять знайомих іграшок і кладе їх в гарний мішечок. Педагог пояснює дитині, що вона повинна взяти одну іграшку з мішечка і заховати її. Дорослий закриває очі, а потім, розплющивши їх, він повинен вгадати, яку іграшку заховала дитина. Педагог називає іграшку. Дитина відповідає «так чи ні». Педагог називає різні іграшки, довго не може «вгадати» заховану іграшку, щоб потренувати дітей. Вгадану іграшку дитина віддає педагогові. Гра продовжується, поки всі іграшки не будуть вгадані педагогом.

Надалі гру можна ускладнити, збільшивши кількість іграшок до восьми-десяти.

Потім іграшки можна змінити на малюнки: спочатку предметні, а потім з нескладним сюжетом (дівчинка грає, хлопчик упав, мама читає і ін.).

9.3. Педагогічний вплив на вміння загальної культури спілкування

9.3.1. Формування вміння загальної культури спілкування

Пошта

Мета: формувати у дітей уявлення про працю працівників пошти. Розширити уявлення дітей про способи відправлення та одержання кореспонденції. Розвивати уяву, мислення, мовлення. Вчити поводитися у громадських місцях.

Обладнання: столик для відправлення й отримання посилок, поштова скринька, сумка листоноші, конверти з папером, марки, листівки, коробки для посилок, дитячі журнали та газети, атрибути до персонажа «голуб», гроші, гаманці, друк, машина.

Словник: друк, посилка, листоноша, сортувальник, приймальник.

Попередня робота: екскурсія на пошту, спостереження за прийомом кореспонденції, відправленням пошти. Бесіди про різні види зв'язку: пошта, телеграф, телефон, інтернет, радіо. Виготовлення печатки, конвертів, листівок, марок, поштової скриньки для листів, сумки, грошей, гаманців та ін. Колекціонування листівок, журналів, календариків. Дидактичні ігри «Відправ листа», «Що потрібно для роботи листоноші», «Як відправити посилку».

Ігрові ролі: листоноша, сортувальник, приймальник, шофер, відвідувачі.

Розігруються сюжети: «Прийшов лист, листівка», «Поштовий голуб приніс листа», «Відправити вітальну листівку», «Купівля журналу на пошті» , «Відправити посилку своїй бабусі», «Посилка від казкового героя», «Шофер везе пошту»

Ігрові дії:

Листоноша бере на пошті листи, газети, журнали, листівки; розносить їх за адресами; вкидає пошту в поштову скриньку.

Відвідувач відправляє листи, листівки, посилки, упаковує їх; купує конверти, газети, журнали, листівки; дотримується правил поведінки в громадському місці; займає чергу; отримує листи, газети, журнали, листівки, посилки.

Приймальник обслуговує відвідувачів; приймає посилки; продає газети, журнали.

Сортувальник сортує листи, газети, журнали, посилки, ставить на них печатку; пояснює шоферові, куди їхати (на залізницю, в аеропорт...).

Шофер виймає з поштової скриньки листи і листівки; підвозить на пошту нові газети, журнали, листівки, листи; привозить посилки; доставляє листи і посилки на поштових машинах до поїздів, літаків, і теплоходів.

9.3.2. Підтримка розвитку вмінь загальної культури спілкування

Магазин – Супермаркет

Мета: формувати уяву дітей про працю людей у магазині, різноманіття магазинів і їх призначення. Вчити виконувати різні ролі відповідно до сюжету гри. Розвивати наочно-дійове мислення, комунікативні вміння. Виховувати доброзичливість, вміння рахуватися з інтересами і думками партнерів по грі.

Обладнання: вітрина, ваги, каса, сумочки і кошики для покупців, форма продавця, гроші, гаманці, товари по відділах, машина для перевезення товарів, устаткування для прибирання. «Продуктовий магазин»: муляжі овочів та фруктів, різної випічки з солоного тіста, муляжі шоколадок, цукерок, печиво, торти, тістечка, коробки з-під чаю, соку, напоїв, ковбаси, риби, упаковки з-під молока, сметани, баночки від йогуртів та ін.

Словник: вітрина, касир, кондитерська.

Попередня робота: бесіди з дітьми «Які магазини бувають і що в них можна купити?» «Хто працює в магазині?», «Правила роботи з касою». Дидактичні ігри «Магазин», «Овочі», «Кому що?». Виготовлення з солоного тіста бубликів, булочок, печива, приготувати цукерки.

Ігрові ролі: Продавець, покупець, касир, директор магазину, шофер.

Розігруються сюжети: «Булочна-кондитерська (хлібний відділ, магазин)», «Овочевий магазин (відділ)», «М'ясний, ковбасний магазин (відділ)», «Рибний магазин (відділ)», «Молочний магазин (відділ)», «Продуктовий магазин», «Магазин музичних інструментів», «Книжковий магазин»

Ігрові дії:

Продавець одягає форму, пропонує товар, зважує, упаковує, розкладає товар на полицях (оформляє вітрину).

Директор магазину організовує роботу співробітників магазину, робить заявки на отримання товарів, звертає увагу на правильність роботи продавця і касира, стежить за порядком у магазині.

Покупці приходять за покупками, вибирають товар, дізнаються ціну, радяться з продавцями, дотримуються правил поведінки в громадському місці, встановлюють чергу в касі, оплачують покупку в касі, отримують чек.

Касир отримує гроші, пробиває чек, видає чек, здає покупцеві здачу.

Шофер приносить певну кількість різноманітних товарів, отримують заявки на отримання товарів від директора магазину, вивантажує привезений товар.

9.3.3. Коригування вмінь загальної культури спілкування

Я – водій

Мета: розширювати у дітей уяву про професію водія, автомеханіка. Розвивати вміння будувати рольовий діалог, використовувати рольове мовлення, використовувати реальні предмети для створення ігрової обстановки. Виховувати доброзичливість, готовність прийти на допомогу. Виховувати культуру поведінки в транспорті.

Обладнання: інструменти для ремонту машин, бензозаправна колонка, будівельний матеріал, кермо, каністра, шланг для імітації заправки машини бензином, відерце з ганчіркою, квитки, гроші, сумка для кондуктора, світлофор,

жезл, кашкет інспектора, документи водія (посвідчення).

Словник: бензозаправна колонка, бензин, каністра, заправник, кондуктор, механік, жезл, інспектор, посвідчення.

Попередня робота: екскурсія до автобусної зупинки, спостереження за автобусом, таксі та роботою водія. Познайомити з простими жестами регулювання: «зупинитися», «приготуватися», «проїзд дозволено». Рухливі ігри: «Пішоходи та таксі», «Світлофор». Дидактичні ігри «Уважний водій», «Дізнайся машину», «Відремонтуй машину».

Ігрові ролі: водій таксі, водій автобуса, кондуктор, пасажири, водій вантажної машини, механік, заправник, поліцейський (інспектор ДАІ).

Розігруються сюжети: «Будуємо автобус», «Вчимося керувати автобусом», «Автобус везе пасажирів», «Ремонт машин», «Заправляю машину», «Мийка машин», «Вантажна машина везе меблі у новий дім», «Вантажівка возить вантажі (цегла, пісок, сніг)», «Продуктова машина везе продукти (в магазин, дитячий садок, лікарню)», «Везу пасажирів на вокзал», «Я поїду в гараж», «Їдемо в дитячий садок», «Катаємось містом», «Їдемо в гості», «Поїздка на дачу»

Ігрові дії:

Водій таксі привозить пасажирів до місця, бере гроші за проїзд, піклується про пасажирів, допомагає покласти багаж.

Водій вантажної машини навантажує і вивантажує вантажі.

Водій автобуса керує автобусом, крутить кермо, подає сигнал, ремонтує, робить зупинки, оголошує їх.

Кондуктор продає квитки, перевіряє проїзні квитки, стежить за порядком у салоні автобуса, відповідає пасажирам на запитання, де зручніше їм вийти.

Пасажири сідають в автобус, купують квитки, виходять на зупинках, поступаються місцем старшим, пасажирам з дітьми, допомагають їм вийти з автобуса, дотримуються правил поведінки в громадському транспорті, спілкуються; готуються до далекої поїздки – збирають речі, воду, продукти в дорогу; вбираються, зачісуються, якщо їдуть в гості, в театр.

Механік здійснює ремонтні роботи, перевіряє стан машини перед поїздкою, миє машину з шланга – витирає.

Заправник вставляє шланг, заливає бензин, бере гроші.

Поліцейський (інспектор ДАІ) – регулює рух, перевіряє документи, стежить за дотриманням правил дорожнього руху.

10. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА СОЦІОІНТЕРАКЦІЙНІ ВМІННЯ

10.1. Педагогічний вплив на вміння взаємодії з однолітками

10.1.1. Формування вміння взаємодії з однолітками

Лисиця і зайці

Мета: розуміти, що величина є значущою ознакою, враховувати її в своїх діях; вправляти в співвідношенні суттєво різних величин на відстані, перевіряючи у разі потреби за допомогою накладення.

Обладнання: шапочки з вушками для зайців за числом тих, що грають, одна шапочка для лисиці, великі і маленькі круги (овали, квадрати, багатокутники та ін.) за числом дітей, два великі обручі.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЗАЙЦІ, ЛИСИЦЯ, БУДИНОЧОК, ВЕЛИКИЙ, МАЛИЙ, КРУГ, ОВАЛ, КВАДРАТ, НІРКА, МОЛОДЕЦЬ, ПРАВИЛЬНО, НЕПРАВИЛЬНО

Хід гри

(проводиться з підгрупою з 6-8 дітей)

Педагог кладе на підлогу два великі обручі і пояснює, що це будуть будиночки для зайців (будиночки можна обмежити будівельним матеріалом або стільцями). Роздає дітям-«зайцям» шапочки і кожному дає в руки картонний круг (овал, квадрат). Звертає увагу дітей на те, що в одних круги великі, а в інших маленькі. Всередину кожного обруча педагог кладе один з кругів; там, де лежить великий круг, – будинок для зайців з великими кругами, там, де маленький, – будинок для зайців з маленькими кругами. Всі зайці займають свої будиночки.

Осторонь будинок лисиці. Зайці за сигналом барабана вибігають на прогулянку і розбігаються по кімнаті. Зі схованки виходить лисиця (спочатку її роль виконує дорослий) і ловить зайців. Зайці ховаються в будиночки. Якщо заєць вбігає не в свій будинок, лисиця його забирає і відводить в свою нірку. При повторному проведенні гра ускладнюється: поки діти бігають, педагог міняє зразки місцями.

Надалі діти розподіляються на три групи – на три будиночки. Їм дають круги трьох величин. Роль лисиці виконує дитина.

10.1.2. Підтримка розвитку вмінь взаємодії з однолітками

Ляльчина книжка

Мета: вдосконалювати вміння взаємодії з однолітками; вчити доброзичливому відношенню один до одного, відповідати на запитання педагога.

Обладнання: лялька із сумкою, набір табличок, книжка-саморобка із зображенням хлопчика (дівчинки), котрий виконує різноманітні дії. Під малюнками приклеєна смужка паперу для того, щоб можна було вставити табличку.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЛЯЛЬКА ПРИЙШЛА В ГОСТІ, ЛЯЛЬКА БУДЕ ГРАТИСЯ З ДІТЬМИ. ЦЕ КНИГА. ЩО ТАМ? ЩО РОБИТЬ ХЛОПЧИК? ХЛОПЧИК БІЖИТЬ (ІДЕ, СТОЇТЬ, ЛЕЖИТЬ).

Хід гри

Діти стоять півколом біля педагога. Педагог показує ляльку і говорить: «ЛЯЛЬКА ПРИЙШЛА В ГОСТІ. ЛЯЛЬКА БУДЕ ГРАТИСЯ З ДІТЬМИ». Потім педагог указує на сумку, яку «тримає» лялька, і питає: «ЩО ТАМ?» Діти повторюють це запитання за педагогом (жестово, усно). Лялька «дістає» із сумки таблички з назвами дій (іди, біжи...). Вчитель викликає до себе одного з дітей і просить прочитати табличку та повідомити інструкцію іншим. Дитина читає та дає дітям доручення. Педагог кожну табличку закріплює в набірному полотні. Діти

виконують відповідні дії. Далі педагог ще раз заглядає в сумку, дістає з неї книжку і питає: «ЩО ЦЕ?» Діти самостійно або разом з педагогом називають предмет «ЦЕ КНИГА».

Педагог відкриває книгу, показує дітям картинку на першій сторінці і питає дітей: «ЩО РОБИТЬ ХЛОПЧИК?» Дитина повинна відповісти (наприклад: «ХЛОПЧИК БІЖИТЬ»), узяти з набірного полотна відповідну табличку і закріпити її в книжці. Аналогічно проводиться робота і з іншими зображеннями.

10.1.3. Абілітація вмінь взаємодії з однолітками

«Що там?» («Хто це? Хто там?»)

Мета: вчити дітей звертатися із запитанням до одногрупників, розвивати діалогічне мовлення.

Обладнання: іграшки або картинки із зображенням знайомих предметів, розрізні картинки з нескладною конфігурацією розрізу, фотографії членів сімей дітей.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, назви знайомих іграшок, наприклад: машина, літак, лялька. ЩО ТАМ? ТАМ М'ЯЧ...? ВГАДАВ, НЕ ВГАДАВ. Я НЕ ЗНАЮ, ЩО ЦЕ? ЗАПИТАЙ. На розсуд педагога може бути підібраний мовний матеріал за будь-якою вивченою темою.

Хід гри

1-й варіант. Педагог показує дітям знайомі іграшки і просить назвати їх (жестово, усно-дактильно, усно). Наприклад, лялька, м'яч, піраміда... Потім указує на ширму, повідомляє: «ТАМ ТЕЖ ІГРАШКИ», пропонує дітям: «ЗАПИТАЙТЕ, ЩО ТАМ?» Педагог показує, як треба запитувати, звертає увагу на питальну міміку обличчя. Потім кожна дитина, користуючись табличкою «Що там?» і відтворюючи запитання жестово або усно, звертається до однолітків. Діти відповідають на запитання: «ТАМ МАШИНКА» і показує або дає дитині іграшку.

Наступного разу педагог ховає за ширмою знайомі іграшки, пропонує дітям поставити запитання: «ЩО ТАМ?» або «ТАМ М'ЯЧ?» Якщо дитина правильно назвала предмет, педагог

віддає їй іграшку. Якщо ніхто з дітей не може вгадати, педагог прибирає ширму, і діти називають іграшки.

Гру можна різноманітити за рахунок введення незнайомих дітям іграшок або предметів. У цьому випадку у відповідь на запитання дитини: «ЩО ТАМ?» педагог показує нову іграшку і вводить в мову дитини нову фразу: «Я НЕ ЗНАЮ, ЩО ЦЕ», пропонує: «ЗАПИТАЙ. ЩО ЦЕ?». Педагог називає іграшку: «ЦЕ ПІРАМІДА», діти прочитують слово та повторюють жестове позначення.

2-й варіант. Дітям можна запропонувати скласти розрізну картинку з трьох-чотирьох частин і закрити її аркушом паперу, щоб інші діти не бачили. Педагог підходить до кожної дитини, запитує: «ЩО ТАМ?» Дитина показує картинку і називає зображений предмет. Якщо картинка складена правильно, дитина отримує фішку, якщо неправильно – педагог дає малюнок-зразок. Наступного заняття діти складають інші розрізні малюнки, хтось із дітей запитує: «ЩО ТАМ?» або «ЩО У ТЕБЕ?»

3-й варіант. У тонкий мішечок або під серветку кладуться знайомі дітям іграшки. Дитині пропонується на дотик визначити іграшку і відповісти на запитання: «ХТО ЦЕ?» (якщо це іграшки-тварини) або «ЩО ЦЕ?» Наступного разу запитує хтось з дітей. У разі правильної відповіді дитина отримує іграшку.

Аналогічним чином можуть використовуватися запитання: «ХТО ЦЕ? ХТО ТАМ?» при розгляді фотографій дітей і членів їхніх сімей. Розглядаючи їх разом з дітьми, педагог запитує дітей: «ХТО ЦЕ?»

10.1.4. Коригування вмінь взаємодії з однолітками

Магазин 2

Мета: вчити дітей користуватися спонукальними конструкціями, вміти чемно поводитися в магазині, ввічливо звертатися до дорослих, співпрацювати з однолітками.

Обладнання: «магазин» з відділами «Одяг», «Взуття», «Іграшки». У кожному відділі «продається» по п’ять-шість

іграшкових речей. Бажано мати в кожному відділі декілька однакових речей, що відрізняються за кольором, розміром, наприклад, плаття або туфлі різного кольору. Машина, в яку складають куплені речі.

Мовний матеріал: БУДЕМО ГРАТИСЯ, ЩО ВИ ХОЧЕТЕ ПОДИВИТИСЯ? ЩО ВАМ ПОКАЗАТИ? ПОКАЖІТЬ МЕНІ, БУДЬ ЛАСКА, ЧЕРВОНЕ ПЛАТТЯ (СИНЮ СОРОЧКУ, ЗЕЛЕНІ ТУФЛІ..., РОЖЕВИЙ М'ЯЧ...). ОДЯГ, ВЗУТТЯ, ІГРАШКИ. Я КУПИВ(ЛА) ЧОРНІ ЧЕРЕВИКИ... ЧЕРЕВИКИ – ЦЕ ВЗУТТЯ.

Хід гри

Педагог-продавець повідомляє дітям, що відкрився новий магазин і що вони можуть купити в ньому одяг, взуття, іграшки для ляльок. Він разом з дітьми розглядає предмети в кожному відділі, уточнює, чому цей предмет продається в цьому відділі, разом з дітьми називає колір, розмір предметів.

Потім педагог пропонує дітям що-небудь купити, наголошуючи при цьому, що треба вітатися, говорити «будь ласка», «дякую», «до побачення». Запитує (жестово, усно): «ЩО ВАМ ПОКАЗАТИ?» Покупець відповідає: «ПОКАЖІТЬ МЕНІ, БУДЬ ЛАСКА, ЧЕРВОНЕ ПЛАТТЯ». Після розглядання речі продавець запитує: «ВИ ХОЧЕТЕ КУПИТИ ПЛАТТЯ?»

Речі, які вже куплені, продавець кладе в окремі паперові пакети, на яких пише ім'я і прізвище покупця. Всі пакети з купленими речами складаються в машину. В кінці гри машина з покупками приїжджає до дітей. Педагог пропонує дітям прочитати ім'я, прізвище покупця, запитує, що він купив. Можна запитати, в якому відділі куплена річ або до якої групи предметів належить річ «ПЛАТТЯ – ЦЕ ОДЯГ». Потім покупки роздають покупцям.

10.2. Педагогічний вплив на вміння взаємодії з дорослими

10.2.1. Формування вміння взаємодії з дорослими

Перукарня

Мета: ознайомити зі специфікою роботи чоловічого і жіночого перукаря. Формувати уяву дітей про те, як жінки доглядають за нігтями, волоссям. Вчити виконувати декілька послідовних дій, спрямованих на виконання його обов'язків. Розвивати вміння вступати в рольові взаємодії, будувати рольовий діалог. Виховувати культуру спілкування з «клієнтами».

Обладнання: дзеркало, тумбочка для зберігання атрибутів, різні гребінці, флакони, бігуді, лак для волосся, ножиці, фен, пелерина, фартух для перукаря, манікюрниці, прибиральниці, заколки, резинки, банти, рушник, журнали із зразками зачісок, бритва, машинка для стрижки волосся, рушники, гроші, швабра, відра, ганчірки для пилу, для підлоги, лак для нігтів, пилочка, баночки для крему.

Словник: майстер, фен, фартух, пелеринка, бритва, манікюр.

Попередня робота: бесіда «Навіщо потрібні перукарні». Етична бесіда про культуру поведінки в громадських місцях. Екскурсія до перукарні. Розглядання предметів, які необхідні для роботи перукаря. Дидактична гра «Красиві зачіски для ляльок», «Повчимося зав'язувати бантики», «Підбери бант для ляльки», «Диво-фен». Розглянути предмети для гоління. Виготовлення з дітьми атрибутів до гри (фартухи, пелеринка, рушники, пилочки, чеки, гроші та ін). Виготовлення альбому «Моделі зачісок».

Ігрові ролі: перукарі – жіночий майстер і чоловічий майстер, майстер з манікюру, прибиральниця, клієнти (відвідувачі): мами, тата, їхні діти.

Розігруються сюжети: «Мама веде доньку в перукарню», «Тато веде сина в перукарню», «Зробимо лялькам красиві зачіски», «Їдемо на автобусі в перукарню», «Робимо зачіски до свята», «Упорядкуємо себе», «У чоловічому залі», «Покупка

товарів для перукарні», «Запрошуємо перукаря в дитячий садок».

Ігрові дії:

Перукар жіночого залу одягає на клієнта пелеринку, фарбує волосся, миє голову, витирає рушником, стриже, обтрушує зістрижені пасма з пелеринки, накручує на бігуді, сушить волосся феном, покриває лаком, плете кіски, заколює шпильки, дає рекомендації щодо догляду за волоссям.

Перукар чоловічого залу голить, миє голову, сушить волосся феном, стриже, причісує клієнтів, надає форму бороді, вусам, пропонує подивитися в дзеркало, освіжає одеколоном.

Майстер з манікюру підпилює нігті, покриває їх лаком, накладає крем на руки.

Клієнти чемно вітаються, ті, хто в черзі, розглядають альбоми з ілюстраціями різних зачісок, читають журнали, можуть пити каву в кафе; просять зробити стрижку, манікюр; радяться, платять гроші, дякують за послуги.

Прибиральниця підмітає, витирає пил, миє підлогу, змінює використані рушники.

10.2.2. Підтримка розвитку вмінь взаємодії з дорослими

Поліклініка

Мета: викликати у дітей інтерес до професії лікаря. Формувати вміння творчо розвивати сюжет гри. Закріпити назви медичних інструментів: фонендоскоп, шприц, шпатель. Виховувати чуйне, уважне ставлення до хворого, доброту, чуйність, культуру спілкування.

Обладнання: халат і шапочка лікаря, халати і шапочки для медсестер, медичні інструменти (градусник, шприц, шпатель) бинт, зеленка, вата, гірчичники, картки пацієнтів, вітаміни.

Словник: фонендоскоп, шпатель, щеплення, вітаміни.

Попередня робота: Екскурсія в медичний кабінет д/з. Спостереження за роботою лікаря. Розглядання альбому «Ми граємося в «лікаря». Виготовлення атрибутів для гри. Бесіди з дітьми «Нас лікують лікар і медсестра», «Як потрібно поводитися в кабінеті лікаря?»

Ігрові ролі: Лікар, медсестра, хворий.

Розігрують сюжети: «На прийомі у лікаря», «Виклик лікаря додому», «Поранили пальчик», «Болить горло», «Робимо укольчик», «Робимо щеплення»

Ігрові дії:

Лікар приймає хворих, уважно вислуховує їхні скарги, запитує, слухає, дивиться горло, робить призначення.

Медсестра робить уколи, дає ліки, вітаміни, ставить гірчичники, змащує ранки, забинтовує.

Хворий приходить на прийом до лікаря, розповідає, що його турбує, виконує рекомендації лікаря.

10.2.3. Абілітація вмінь взаємодії з дорослими

Сім'я

Мета: закріплювати уяву дітей про сім'ю, про обов'язки членів сім'ї. Розвивати інтерес до гри. Вчити дітей розподіляти ролі й діяти відповідно до прийнятої на себе ролі, розвивати сюжет. Спонукати дітей до творчого відтворення в грі побуту родини. Вчити діяти в уявних ситуаціях, використовувати різні предмети-заступники. Виховувати любов і повагу до членів родини та їх праці.

Обладнання: меблі, посуд, атрибути для обладнання будиночка, «дитячого садка», великий конструктор, іграшкова машина, лялька-немовля, іграшкова коляска, сумки, різні предмети-заступники.

Попередня робота: бесіди: «Моя сім'я», «Як я допомагаю мамі», «Хто ким працює?» «Чим ми займаємося вдома?» Розглядання сюжетних малюнків, фотографій за темою.

Ігрові ролі: мама, тато, бабуся, дідусь, старша донька, діти-дошкільнята, лялька-немовля.

Розігруються сюжети: «Ранок у сім'ї», «Обід у сім'ї», «Будівництво», «Тато – хороший господар», «У нас у сім'ї – дитина», «Вечір у сім'ї», «Мама вкладає дітей спати», «Вихідний день у сім'ї», «В сім'ї захворіла дитина», «Допомагаємо мамі прати білизну», «Велике прибирання будинку», «До нас

прийшли гості», «Свято в сім'ї: мамин день, Новий рік, день народження»

Ігрові дії:

Мама-вихователь збирається і йде на роботу; готує все необхідне для занять з дітьми; приймає дітей, займається з ними; грає, гуляє, малює, вчить і т. д.; віддає дітей батькам, прибирає робоче місце; повертається з роботи додому; відпочиває, спілкується зі своїми дітьми і чоловіком; допомагає бабусі, вкладає дітей спати.

Мама-домогосподарка збирає і проводжає доньку в дитячий садок, чоловіка – на роботу; доглядає за молодшою дитиною (лялька), гуляє з нею, прибирає в будинку, готує їжу; зустрічає дитину з дитячого садка, чоловіка – з роботи; годує їх, спілкується, вкладає дітей спати.

Тато-будівельник збирається на роботу, відводить дитину в дитячий сад, іде на роботу; будує будинки, мости; повертається з роботи, забирає дитину з дитячого садка, повертаються додому; допомагає дружині вдома, грається з дітьми, спілкується.

Тато-водій збирається на роботу, відводить дитину в дитячий садок, іде на роботу; підвозить вантажі (цегла) на будівництво, розвантажує їх, їде за новими; забирає дитину з дитячого садка, повертається додому; допомагає дружині вдома; запрошує сусідів у гості на чай; проводжає сусідів; спілкується з дітьми, грається з ними, вкладає їх спати.

Бабуся збирає і проводжає онуків у дитячий садок та школу; прибирає в будинку; звертається за допомогою до старшої онуки; забирає з дитячого садка онуку, цікавиться у вихователя про її поведінку; готує обід, пече пиріг; запитує у членів сім'ї, як минув робочий день; пропонує запросити на чай (вечеря) сусідів, пригощає всіх пирогом; грається з онуками; дає поради.

Дідусь допомагає бабусі, татові, читає газети, журнали; грається з онуками, спілкується із сусідами.

Старша донька допомагає бабусі готувати їжу, мити посуд, прибирати в будинку, гладити білизну; гратися і гуляти з

молодшою сестрою, спілкується.

Діти-дошкільнята встають, збираються і йдуть у дитячий садок; в дитячому садку займаються: граються, малюють, гуляють; повертаються з дитячого садка, граються, допомагають батькам, лягають спати.

10.2.4. Коригування вмінь взаємодії з дорослими

Дитячий садок

Мета: розширювати уяву дітей про працю співробітників дитячого садка. Викликати у дітей бажання наслідувати дії дорослих. Виховувати дружні взаємини у грі між дітьми.

Обладнання: ляльки з набором одягу, меблі, посуд, дрібні іграшки, швабри, відра, ганчірки, фартухи, халати, пральна машина, миска, підставка для сушіння білизни, прасувальна дошка, праски, плита, набір посуду для кухаря, продукти, пилосос, музичні інструменти.

Попередня робота: Спостереження за роботою вихователя, помічника вихователя. Бесіда з дітьми про роботу вихователя, помічника вихователя, кухаря, медсестри та інших працівників дитячого садка. Екскурсія-огляд музичного (фізкультурного) залу з наступною бесідою про роботу музичного керівника (керівника з фізичного виховання). Екскурсія-огляд медичного кабінету, спостереження за роботою лікаря, бесіди з власного досвіду дітей. Огляд кухні, бесіда про технічне обладнання, яке полегшує працю працівників кухні. Екскурсія в пральню. Організація праці дітей – прання ляльковоі білизни, хусточок.

Ігрові ролі: лікар, медична сестра, вихователь, музичний працівник, керівника з фізичного виховання, няня, кухар, праля, сурдопедагог.

Розігруються сюжети: «Ранковий прийом», «Наші заняття», «Зарядка в дитячому садку», «Робота няні – сніданок», «Робота няні – прибирання групи», «На прогулянці», «На музичному занятті», «На фізкультурному занятті», «Огляд лікаря», «Обід у дитячому садку» , «Робота кухаря в дитячому садку», «Робота в пральні дитячого садка»

Ігрові дії:

Вихователь приймає дітей, розмовляє з батьками, грається з дітьми, проводить заняття.

Керівник з фізичного виховання проводить ранкову зарядку, фізкультуру.

Молодший вихователь стежить за порядком у групі, надає допомогу вихователю в підготовці до занять, отримує їжу...

Музичний керівник проводить музичне заняття.

Лікар оглядає дітей, слухає, робить призначення.

Медсестра міряє температуру, зріст, зважує, робить щеплення, перевіряє чистоту груп, кухні.

Кухар готує їжу, видає її помічникам вихователя.

Праля пере білизну, сушить, прасує, акуратно складає, видає чисту няні.

Навчальне видання

Адамюк Наталія Борисівна,
Дробот Олена Анатоліївна,
Замша Анна Володимирівна

ТЕХНОЛОГІЇ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ГЛУХИХ ТА СЛАБКОЧУЮЧИХ

Навчально-методичний посібник

Головний редактор – Т.С. Самиляк
Технічний редактор – О.М. Корнілов
Коректор – В.Г. Григоренко
Комп'ютерна верстка – П.А. Грім
Обкладинка – П.А. Грім

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Формат 60х84/16. Обл.вид.арк. 13,2 Замовлення № 8034-9
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. В. Панченка, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua