



УДК 376-056.263 [811.161] (043.3)

## ЖЕСТОВИЙ ДВОМОВНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЦІ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

**Світлана КУЛЬБІДА**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; svk5554@gmail.com; Web of Science ResearcherID P-9547-2016; <https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Упродовж останніх п'ятнадцяти років міжнародні дослідження щодо позицій жестової двомовності в освіті глухих зростають. Українські дослідники відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук, Канадсько-Український Альянс залучені в спільний дослідницький процес. Аналітичну розвідку присвячено сучасному стану впровадження жестової двомовності в спеціальній освіті глухих осіб. Відбувається рух від застосування одномовного (усно-словесного підходу до визнання і застосування позицій жестової двомовності в освіті глухих.

*Мета* – визначення підходів навчання в діяльності спеціальних, ікклюзивних закладів для глухих учнів, представлення позицій жестової двомовності керівників, учителів жестової мови спеціальних закладів України для збільшення діалогу на означену тему. *Методи* – використано пошукову методологію дослідження (Робсон, 2002), як спосіб знайти «що відбувається», «шукати нове розуміння». Основні джерела даних включали: шістдесят анкет для тридцяти директорів, тридцяти вчителів жестової мови, тридцяти спеціальних закладів для глухих і зі зниженим слухом дітей, поглиблені інтерв'ю з учасниками анкетування. Дискурсивний аналіз застосовано до емпіричного матеріалу, щоб зрозуміти нову практику жестового двомовного підходу вчителів жестової мови за останні десятиліття.

У *результатах* проаналізовані шляхи підвищення ефективності білінгвального підходу в спеціальних закладах: вивчення предмета «Українська жестова мова» (УЖМ), професійне зростання вчителя жестової мови в рівнях кваліфікаційних категорій, організація курсів підвищення кваліфікації, підвищення якості викладання предмета, удосконалення програмного забезпечення, забезпечення навчально-методичною літературою, пропозиції щодо покращення якості вивчення та викладання предмета «УЖМ», наявність кабінету УЖМ, наявність педагогів з числа осіб з порушеннями слуху. *Висновки* вміщують позиції жестової двомовності, які формують передумови в зміні поглядів, в організації і діяльності спеціальних закладів для осіб з порушеннями слуху в Україні в контексті оновленого розуміння ролі, місця і значення української жестової мови поряд зі словесною – українською мовою. Поступова перебудова організаційних основ професійної діяльності вчителя жестової мови, детермінованих новим формуванням розуміння білінгвальності, розроблення методик предмета, рівнів професійної компетентності, відкриття кабінету УЖМ тощо. І хоч це перші кроки, вони стають відкритими і поширеними для більшості сурдопедагогічної спільноти як чуючих, так і глухих педагогічних фахівців.

**Ключові слова:** українська жестова мова, учителі жестової мови, спеціальна освіта, навчальний підхід.

© Кульбіда С., 2022



**Svitlana Kulbida**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

### **Sign bilingual approach in the practice of special institutions in Ukraine**

Over the past fifteen years, international research on the position of sign bilingualism in deaf education has been growing. Ukrainian researchers of the Sign Language Training Department of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences, Canada-Ukraine Alliance, Association of Deaf Teachers, UCOD are involved in a joint research process. The Ukrainian context of analytical intelligence is devoted to the current state of implementation of sign bilingualism in special education of deaf people. There is a movement from the use of a monolingual (oral-spoken approach) to the recognition and application of sign bilingualism positions in the education of the deaf.

The aim is to determine learning approaches in the activities of special, inclusive institutions for deaf students, to present the positions of sign bilingualism of managers, sign language teachers of Ukrainian special institutions in order to increase the dialogue on the topic. Methods – the search methodology of the study was used. Robson (2002) defined exploratory design as a way of finding “what’s going on”, seeking new understanding. The main sources of data included: sixty questionnaires for thirty head teachers, thirty teachers of sign language from thirty special institutions for deaf and hard of hearing children, in-depth interviews with questionnaire participants. Discursive analysis is applied to the empirical material to help the understanding of the new practice of sign language bilingual approach by sign language teachers in recent decades.

The results. Analyzed ways to improve the effectiveness of the bilingual approach in special institutions (study of the subject “Ukrainian Sign Language”, professional growth of the sign language teacher at the levels of qualification categories, organization of advanced training courses, improvement of the quality of teaching the subject, improvement of software, provision of educational and methodological literature, proposals for improvement of the quality of study and teaching of the subject “USL”, the presence of an USL office, the presence of teachers from among people with hearing impairments).

Conclusions. Positions of sign bilingualism form the prerequisites for changing views, in the organization and operation of special institutions for people with hearing impairments in Ukraine in the context of a renewed understanding of the role, place and meaning of Ukrainian Sign Language alongside the spoken Ukrainian language. Gradual restructuring of the organizational foundations of the professional activity of the sign language teacher, determined by the new formation of the understanding of bilingualism, the development of subject methods, levels of professional competence, the opening of the USL office, etc. And although these are the first steps, they are becoming more open and widespread to the majority of the deaf-pedagogical community, both hearing and deaf pedagogical specialists.

**Keywords:** sign bilingualism, deaf people, Ukrainian Sign Language, sign language teachers, special education, educational approach.

**Актуальність дослідження.** Ще 13 років тому на вітчизняній науковій ниві не піднімалося питання про офіційний статус жестової мови (ЖМ) загалом, а національної жестової мови в Україні зокрема. Відкритість кордону, інформаційний потік інтернет-мережі відкрив нові можливості для погляду на звичайні речі під іншим кутом зору. Нікому не спадало на думку засумніватися в постулатах-стовпах сурдопедагогіки з її узаконеними традиціями, досвідом, здобутками: одномовних – єдиноправильних засад розвитку глухої дитини на прикладі моделі чуючої дитини. Не зверталася увага на вивчення і використання ЖМ як засобу навчання, інструменту інформації, джерела розвитку. А ця мова жила



своїм тихим життям поруч з мовою чуючих як більшості, яка має престиж і соціально-економічні конотації, часто асоціювалася з низьким соціально-економічним статусом її користувачів, недостатнім рівнем освіченості носіїв мови, через різні причини зазнавала утисків і розглядалася лише як засіб спілкування в осередках глухих і в спеціальних закладах для глухих дітей.

Ми не знали про існування зовсім іншого боку медалі – повагу прав користувачів ЖМ, як лінгвальної меншини, задоволення яких несе за собою низку змін щодо розуміння, прийняття, визнання статусу мови не лише на рівні обговорення чуючих і глухих за «круглим столом» чи під час міжнародного заходу, які вперше взялися організувати і проводити Українсько-Канадський Альянс (О. Савченко, Н. Іванюшева, О. Дмитрієва, Л. Малинович та ін.), Канадсько-Український Альянс для глухих і слабкочуючих осіб (І. Кобель, Л. Макворі, Д. Рассел, М. Родда, О. Савченко, Р. Петришин та ін.), науковці (С. Кульбіда, О. Тищенко), сурдопедагоги (Н. Адамюк, О. Біланова, О. Бурлака, Г. Воробель, Є. Грищенко, Н. Зборовська, В. Стьопкін, Ю. Крамар, Р. Курзіна, Л. Лопатко, В. Муць, О. Трикін та ін.), представники УТОГ (Н. Іванюшева, В. Гончаренко, І. Чепчина, Н. Каменська, Є. Зуєва, В. Скурчинський та ін.), а й на рівні вирішення цілком конкретних наукових (теоретичних і практичних) завдань [1 – 5].

Метою систематичних і цілеспрямованих заходів стало розширення інформації щодо: 1) розуміння важливої інформативної, комунікативної, пізнавальної ролі ЖМ у громадах глухих осіб, ядра їхньої культури; 2) вивчення, узагальнення і поширення кращого сурдопедагогічного досвіду далекого, ближнього зарубіжжя та українських традицій, інновацій; 3) розроблення концептуальних засад соціокультурної концепції глухоти, української жестової мови (УЖМ), білінгвального навчання в Україні з урахуванням переваг і недоліків прогресивних країн світу; 4) обґрунтування ключових дефініцій «жестова мова», «українська жестова мова», «двомовність», «користувач мови», «перекладач жестової мови» тощо; 5) розроблення окремих положень законодавчої і нормативно-правової бази з питань визнання статусу УЖМ як повноцінної мовної системи, засобу навчання, першої, другої мови; 6) розроблення і популяризація творчих доробків сурдопедагогічного досвіду щодо забезпечення процесу формування жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК) учнів з порушеннями слуху в умовах білінгвального підходу на уроках «УЖМ» і предметних уроках.

За ці роки відбулися зміни в концептуальних питаннях запровадження інклюзивності, розширення освітніх послуг щодо реалізації інформаційних потреб, прав і можливостей осіб з порушеннями слуху, статусу глухих у групах, ведення предмета «Українська жестова мова», вивчення УЖМ як другої мови.

Від цих змін є внески, які варто розглянути, щодо розуміння, визнання, поширення жестового двомовного підходу, який упроваджується в освіті глухих, розуміння мови і мовлення; ролі сучасних спеціальних закладів у підтримці навчальних підходів з використанням УЖМ, значущості чуючих і нечуючих фахівців у розробці сучасного жестового двомовного підходу.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У центрі уваги цього дослідження – сучасна освіта глухих осіб, яка базується на діалозі, думці та диску-



сії за допомогою жестової мови (I. Kobel, D. Russell, 2015; Mercer, Hennessy, & Warwick, 2019) [1, 2], хоча в шкільній практиці глухих осіб за Т. Pieczkowski, 2021 різних світових контекстів співіснують три теоретико-методологічних підходи: оралізм, тотальна комунікація, двомовність [3]. За словами Лопеса, 2011, перший з підходів займав увагу фахівців різних галузей знання, підкріплених медичними, педагогічними, соціальними дискурсами. Більшість з яких породили класифікації, методи, принципи, технології, які впливають на освітню практику і представляють глухих, як суб'єктів, що лікуються (Лопес, 2011, 9) [4]. Але сучасна освіта вимагає перегляду, критичного аналізу навчальних підходів, комунікаційних технологій, методів, прийомів, які забезпечують і покращують навчальний досвід. Природа предмета «Жестова мова», освітні цілі, рівні учнів, характеристики і переваги мають враховуватися не з позиції дефіциту, недоліку, а ресурсу, збагачення, накопичення, покращення освітнього досвіду (Frey, Fisher & Smith, 2019; Hiver, Al-Hoorie & Mercer, 2020) [5, 6].

В історичному доробку досліджувалися питання використання та спілкування за допомогою жестової мови з різних боків, зокрема історична перспектива освітнього використання ЖМ у спілкуванні і навчанні (Р. Краєвський, 1964; Stokoe, 1976; ефективна комунікація в класі (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017), ефекти спілкування в методах (Hsing & Lowenbraun, 1997; Wise, 2006 та ін.). Тому вчителі повинні виконувати кілька відповідних ролей у класі, які сприяють ефективному навчанню, – методи досягнення бажаного навчання учнів, особливо сучасні методи, такі як орієнтація на комунікативний процес. Для цього потрібна ефективна навчальна комунікація (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017) [7]. Утім, існує прогалина в сукупності знань щодо володіння вчителями ЖМ, що є одним із основних результатів програми навчання. Наприклад, у Саудівській Аравії Алофі, Кларк і Марчут (2019) повідомили про відсутність жестомовних фахівців [8]. Алофі та ін., 2019 зазначають, що вчителі для глухих не можуть пояснити деякий зміст навчальної програми через обмеження в знаннях або відтворення правильних знаків, тому комунікаційні проблеми лежать в основі отримання неякісної освіти (Алофі та ін., 2019). Порівняно з іншими міжнародними програмами, J. Beal (2020) також повідомив про понад 70% учителів, які закінчили лише два курси підвищення кваліфікації з жестової мови [9].

Досліджень на цю тему мало, існують величезні відмінності в міжнародному масштабі щодо вимог до навичок ЖМ у програмах навчання глухих і чуючих учителів глухих учнів. J. S. Beal-Alvarez & N. A. Scheetz (2015) повідомили, що вони не змогли знайти жодних «досліджень, які стосувалися володіння жестовою мовою вчителів», і для яких не було доступних даних на рівні найбільш вивченої американської жестової мови (АЖМ) вчителів глухих учнів [10, 319]. J. Beal (2020) заявив, що незрозуміло як учні розвивають свої навички ASL у рамках програм підготовки до університету [9]. Отже, там є суттєва прогалина в літературі з цієї теми, у ній не знайдено жодної наукової статті обговорення володіння жестовою мовою серед викладачів глухих учнів, це може бути значною проблемою на глобальному рівні щодо здійснення жестової двомовної освіти (V. Krausneker, C. Becker, M. Audeoud & D. Tarcsiov, 2020; Сперб, Тома, 2012 та ін.) Жесто-



ва двомовна освіта розуміється (за Сперб, Тома, 2012) як встановлення гарантій навчальними закладами у вивченні предмета «національна жестова мова» в якості першої мови і предмета «словесна мова» в якості другої мови з урахуванням культурних, мовних, соціальних відмінностей глухих суб'єктів [11].

У цьому дослідженні ми не критикуємо одномовні підходи, а скоріше спонукаємо стимулювати роздуми про жестовий двомовний підхід і навчання глухих з урахуванням позицій української освітньої реальності і можливостей потенціалу спеціальних закладів і вагомого ресурсу – учителів жестової мови.

**Метою статті** є визначення сучасних підходів навчання в діяльності спеціальних, ікклюдивних закладів для глухих і зі зниженим слухом учнів, представлення позиції жестової двомовності керівників, учителів жестової мови спеціальних закладів України для збільшення діалогу із зазначеної теми.

**Методи дослідження.** Виходячи з мети дослідження, використано пошукову методологію дослідження (Робсон, 2002) щодо визначення пошукового дизайну, як способу знайти «що відбувається», «шукати нове розуміння й осмислення». Основні джерела даних включали: 60 анкет для 30 директорів, 30 вчителів жестової мови з 30 спеціальних закладів для глухих і зі зниженим слухом дітей, поглиблені інтерв'ю з учасниками анкетування. Дискурсивний аналіз застосовано до емпіричного матеріалу, щоб зрозуміти нову практику жестового двомовного підходу вчителів жестової мови за останні десятиліття в спеціальних закладах для глухих і зі зниженим слухом осіб в Україні. Дані збиралися шляхом аналізу анкет, огляду документів. Учасниками дослідження були ті, хто відповідав цілям дослідження. Цей тип вибірки зазвичай використовується в кількісних дослідженнях з подібними цілями. Учасниками були педагоги з різних навчальних закладів центрального, західного, південного, східного регіонів, тому висновки можуть слугувати вихідними даними для подальших досліджень; учасники спеціалізувалися як учителі жестової мови, оскільки вони були в центрі уваги цього дослідження. Учасники були повідомлені, що їхня інформація буде повністю анонімною, тому ідентифікувати їхні дані буде неможливо.

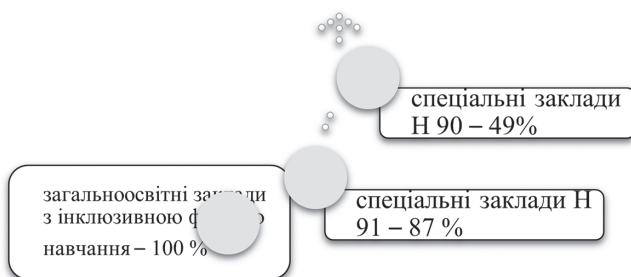
**Результати дослідження.** Українські сурдопедагоги намагаються вдосконалити мовні проблеми, спільні для дітей з порушеннями слуху (ПС) за допомогою розробки й аргументування різноманітних підходів і розуміння критеріїв феномену глухоти. Відсутність або часткова втрата слуху впливають на перебіг навчання дитини з ПС, особливо в питаннях розуміння батьками напрямку розвитку, пов'язаного із мовою (мовами) та ідентифікації дитини з чуваючою чи глухою спільнотою. Хоча багато сурдопедагогічних концепцій (біолого-медичної і соціокультурної), теоретичних положень відомих теорій давно відомі і застосовуються впродовж багатьох десятиків років, сучасні експерти сходяться на одному – методика будь-якого підходу має дотримуватися індивідуальних можливостей дитини, її потреб і здібностей, урахування критичного періоду розвитку [12]. Нині *найбільш поширеними навчальними підходами* є: 1) усно-слуховий; 2) тотальна комунікація (ТК); 3) жестовий двомовний (білінгвальний).

*Перший підхід* – одномовний словесний, категорично забороняє використання ЖМ, яка буде заважати і відволікати, а лише вчить словесну мову на основі



застосування залишків слуху і розвитку артикуляційності мовленнєвого апарату, зчитування з губ, використання системи М. Савченко, 1998, 1996, 2001; К. Луцько, 2016, 2019; О. Мартинчук, К. Луцько, 2016; Б. Мороз, В. Овсяник, К. Луцько, 2008, О. Таранченко, 2011, 2016, 2019 та ін. [13 – 15]. Важливий чинник першого підходу – використання усного мовлення як засобу спілкування у функціях надання, передавання, з'ясування, обміну інформацією, у тому числі і в навчальній діяльності. Як правило, це діти глухих дітей чуючих батьків (ГДЧБ) (78 %) і зі зниженим слухом дітей чуючих батьків (ЗДЧБ) (100%). Для таких дітей розвиток словесної мови у формі усного мовлення відбувається систематично, послідовно, якомога раніше з урахуванням сензитивності, критичного віку під керівництвом відповідного фахівця-сурдопедагога. Мета навчання словесної мови передбачає розвиток артикуляційних навичок, звукопроведення, звукосприймання, активного і пасивного словника, мовленнєвої, мовної компетенцій, формування навичок читання та грамотного письма на рівні з чуючими однолітками.

Навчальний підхід є досить поширеним, пропагується медичними діагностичними центрами з урахуванням застосування сучасних можливостей слухопротезування слуховими апаратами (СА), а також кохлеарними імплантатами (КІ). У системі освіти застосовується у всіх дошкільних закладах компенсуючого типу та спеціальних закладах (Н 90 і Н 91).



Зокрема, вивчення сурдопедагогічного досвіду навчання осіб з ПС засвідчує стійкі традиції такого підходу (рис. 1), який акцентує головну увагу на корекційно-розвитковій спрямованості навчального процесу засобами словесної мови в спеціальних закладах закладах Н 91 (89 %) і закладах Н 90 (49 %). Це підтверджується досвідом діяльності низки закладів: Новоушицькій СШ Хмельницької області, Терехівському НРЦ Тернопільської області та інших регіонів України.

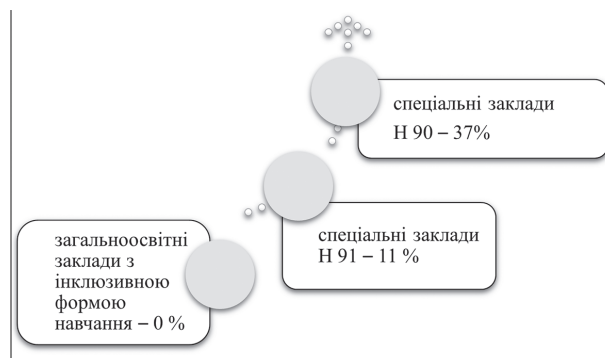
*Другий навчальний підхід* – тотальної комунікації (ТК) – поєднує застосування слухових і візуальних комунікацій для навчання: використання комбінації систем жестів, у тому числі УЖМ, КЖМ, окремих жестів і словесної мови в усній, писемній, дактильній формах, що використовуються одночасно. Є чинники, які спонукали окремі спеціальні заклади для осіб з ПС в Україні доповнити одномовний режим навчання ознаками використання елементів УЖМ. Такий процес у США, Канаді, країнах Європейського союзу відбувався на 50 років раніше (Klima & Bellugi, 1979; W. Stokoe, Casterline & Cronebeg, 1965 та ін.). Головною причиною введення ТК стало систематичне виявлення неспішності





і низьких академічних досягнень дітей з ПС, яких навчали виключно за допомогою словесної мови (Лоу, 1988; Н. Засенко, 2001; Г. Швець, 2001; Є. Грищенко, 2004; Каменська, 2006; В. Муць, 2019 та ін.).

Метою ТК, на думку дослідника Mooges (1982), є розроблення системи зв'язку між національною ЖМ і словесною з тим, щоб зберегти структуру останньої і підкріпити візуально доступним аспектом. Закодована в жестах словесна мова стала предметом розроблення методик навчання (Lou, 1988; Schick & Moeller, 1992; Wilbur, 1987 та ін.) і використовувалася в навчальному процесі глухих учнів з 1974 по 1983 роки. Результати засвідчили, що досягнення в середньому з читання і математики в молодшому шкільному віці зросли, поліпшилася установка з англійської граматики для більшості глухих дітей; збільшилася доступність послуг для сімей з немовлятами з ПС. Більшою мірою звертається увага на «режим зв'язку» як фактор, що прогнозує комунікативний розвиток глухих дітей словесного навчання та успішності.



Вивчення сурдопедагогічного досвіду навчання осіб з ПС засвідчує звернення уваги на зміну усталеного підходу (рис. 2) з питань застосування ТК більшою мірою в спеціальних закладах (Н 90) – до 40%, меншою – у спеціальних закладах (Н 91) – 11%, відсутність ТК в інклюзивній формі навчання. В українських реаліях застосовується ТК як доповнення до словесної мови жестового та (або) дактильного мовлення, візуальної інформації (розклади руху, ознаки об'єктів, «стіни, що говорять», зображення на дверях, скриньки-скарбнички), візуального вибору (фотографії, символи, указівка для очей, килимки-указівники тощо); візуальні доповнення (Makaton, підписи на тілі); мультисенсорна інформація (запахи, текстури, пісні, руханки для інтенсивної взаємодії); презентації (мова тіла, вираз обличчя, тон голосу, позиціонування, ставлення тощо). При цьому ТК спрямовується на розширення можливостей усіх режимних моментів закладу щодо відносин «дитина-дитина», «дитина-батьки», «дитина-вихователь», «дитина-учитель» у налагодженні спілкування. Завдяки цьому вплив спілкування на ефективність, участь означає створення, поведінку, стримування, прихильність і налаштування позитивних стосунків. Нині розглядається питання щодо розгляду в ролі першої мови – жестової, зокрема для глухих учнів (Н. Іванюшева, С. Кульбіда, 2013; Н. Зборовська, 2016), а доповненням стануть форми словесної [16, 17].

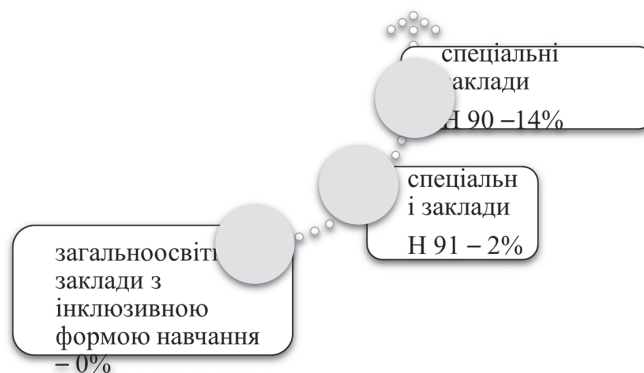


*Третій навчальний підхід* – жестовий двомовний, білінгвальний – декларує застосування двох мов (УЖМ і УМ – писемна, КЖМ). Філософія білінгвального підходу була предметом вивчення багатьох авторів: J. Jacobson, 1995; M. Torres, 1995; Knoors et al., 2014; Marschark et al., 2014; Noel O’Connell, Trinity, 2021; Pabsch, 2017; Swanwick, 2010; Knoors et. in., 2014; В. Базоев, 1999; Г. Зайцева, 2000; І. Кобель, 2015; Л. Макворі, Д. Рассел 2015 та ін. Зокрема в розвинених країнах світу спостерігається тенденція щодо використання і поширення цього підходу, де білінгвальний підхід спрямовується на створення оптимального освітнього середовища з метою задоволення актуальних потреб нечуючих громадян держав, точно так як і чуючих, у доступних, зручних, ефективних методах, технологіях, прийомах, стратегіях навчання, який враховує їхні сенсорні, вікові, соціокультурні, комунікативні потреби, активність, можливості та соціальне середовище.

Білінгвальний підхід реалізується у формі білінгвального навчання загальноосвітніх і спеціальних закладів освіти і на законодавчому рівні виступає підґрунтям для дотримання і реалізації освітніх прав нечуючих здобувачів освітніх послуг у забезпеченні двомовності (національна жестова і державна мова), підвищення якості їхнього навчання, формування позитивної самоідентифікації глухих дітей як представників глухої громади. Забезпечення варіативної освітньої підготовки дітей осіб з ПС, починаючи з дошкілля, передбачає врахування побажань батьків, спрямована на особистісний розвиток дитини з ПС, опанування предметними компетенціями, уміннями, що забезпечують інтеграцію в сучасний соціум, розширюють можливості для самореалізації, підвищують конкурентоспроможність з урахуванням соціально-економічних, інформаційних вимог, що висуває глобалізоване суспільство до кожного громадянина [2, 18, 19].

Білінгвальний підхід спрямований на гарантування глухим особам доступу до УЖМ, як першій мові, і УМ, як другій мові, з урахуванням умов мовних і культурних відмінностей суб’єктів навчання застосовується як інтегрований, інклюзивний компонент загальноосвітньої підготовки осіб з ПС, так і обов’язковий компонент спеціальних закладів освіти. У першому випадку може мати різноманітні варіанти впровадження шляхом введення штатної одиниці – перекладача ЖМ як асистента вчителя (O. Crasborn, T. Bloem, 2009; R. Dean, R. Pollard, 2005; D. Hermans, R. Van Dijk, I. Christoffels, 2007; T. Janzen, D. Korpinski, 2005; J. Napier, R. Barker, 2004; A. Stratiy, 2005 та ін.). У другому випадку (спеціальні заклади освіти) білінгвальний підхід обґрунтовує позиції закладу в створенні двомовного освітнього навчального середовища, у якому національна жестова та словесна мови використовуються як рівноцінні мови, засоби розвитку, навчання, виховання учнів з ПС, з обов’язковим залученням дорослих фахівців з числа нечуючих, як моделей для наслідування і самоідентифікації. Про це свідчить низка досліджень сучасних учених і сурдопедагогів (Н. Адамюк, 2012; О. Біланова, 2020; О. Бурлака, 2018; Г. Воробель, 2013; Є. Грищенко, 2004; Т. Єжова, 2019; Т. Заяць, 2019 – 2020; Н. Зборовська, 2016; Н. Іванюшева, 2013 – 2018; Н. Каменська, 2008; М. Кацан, 2018; І. Клименко, 2020; Коломоєць, 2020; С. Кульбіда, 2006 – 2020; Л. Лещенко, 2016; Л. Луценко, 2011; П. Родь, 2020; Н. Стецула, 2019; І. Чепчина, 2006 – 2018; К. Ткаченко, 2016; О. Щуцька, 2019 та ін.).





На відміну від традицій одномовного словесного навчання, тотальної комунікації, що акцентують свою увагу значною мірою на корекційній спрямованості навчально-виховного процесу, основоположним для білінгвального підходу є: визнання феномену глухоти як відмінності, а не вади, розвиток, формування предметних і життєвих компетенцій учнів з ПС, як двомовних осіб, про що свідчить *рис. 6*. Перевага у використанні форм УЖМ і форм СМ залежить від достатньо сформованих рівнів опанування ними сурдопедагогами і вмотиваного використання під час навчального процесу (мова, засіб навчання, засіб спілкування) навчальних закладів Н 90 – 14% і Н 91 – 2%. Використання різних мовленнєвих форм обох мов у процесі навчання обґрунтовується індивідуальними, середовищними, комунікативними потребами, особливостями й активністю учня (учнів) з ПС, а також розумінням і використанням сурдопедагогічними фахівцями.

Важливо, щоб під час розвитку, навчання, виховання засвоєння двох мов, як знакових комунікативних систем, відбувалося не декларативно, а практично з паралельним опануванням особливостей культур чуючої і нечуючої спільнот.

Зміст білінгвального підходу поділяється на предметний і мовний компоненти. Предметний компонент змісту двомовного навчання осіб з ПС відповідає змісту опанування навчальних предметів, які передбачено державними стандартами нормативно-правових актів МОН України. Мовний компонент змісту білінгвального підходу реалізується при вивченні УЖМ як мови опанування інших дисциплін шляхом використання УЖМ і СМ як засобів навчання, як засобів спілкування в навчально-виховному процесі з метою налагодження якісної комунікації, задоволення інформаційних потреб, опанування нормами і правилами поведінки учнів з ПС. Хочемо звернути увагу, що специфіку в розумінні понять «перша мова», «рідна мова», «характеристики оволодіння першою мовою», «характеристики оволодіння другою мовою», компетенція, пізнавальна організація, вік придбання, критичний вік, мовна депривація тощо для різних категорій осіб з ПС з урахуванням віку, особливостей комунікативного середовища, побажань батьків ми розкрили в монографічних дослідженнях [19, 20].

Успішність дитини з ПС, особливо глухої, в інформаційному, пізнавальному розвитку залежить і від доступності, і зрозумілості комунікації в середови-



щі: родини, дошкільного закладу компенсуючого типу із застосуванням раннього втручання і дошкільних програм, денного освітнього закладу, окремих класів в інклюзивній школі, громад глухих тощо.

Обґрунтоване, доцільне, вивірене обрання одномовного середовища, тотальної комунікації, двомовного середовища певного навчального закладу батьками, яке сьогодні гарантоване законодавством України, з його підходами і методами навчання може означати не стільки різницю і відмінності в розумінні глухоти, а місток між успішністю і неуспішністю, освіченістю і невдачами, розвитком можливостей, здібностей, урахування та уникнення труднощів в отриманні освітніх послуг і компетентнісного досвіду учнів з ПС, починаючи з народження, упродовж раннього віку.

Постійно, з часу впровадження УЖМ, як експериментального предмета в початкових класах (2004 – 2005), офіційного предмета в початкових, середніх і старших класах (2009 – 2010) у спеціальних закладах (Н 90 і Н 91), і до сьогодні національна ЖМ, професійна діяльність учителя ЖМ\* знаходиться під прицілом пильної уваги науковців, фахівців МОН України, Інституту модернізації і змісту освіти. Анкетування вчителів жестової мови, керівників закладів (2019 – 2021 н.р.) проведено з метою вивчення кадрового забезпечення, особливостей упровадження і викладання ЖМ, вивчення специфіки професійної діяльності вчителя ЖМ у спеціальних закладах [21].

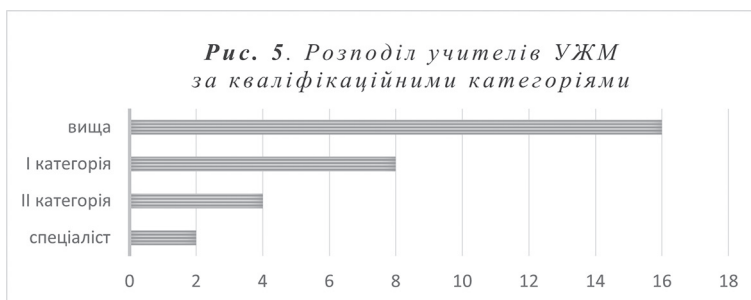
Професійна діяльність учителя жестової мови в умовах спеціального закладу, на думку А. Садової (2018), це надзвичайно складна психолого-педагогічна система зі специфічним змістом, ієрархією структурних компонентів, причинно-наслідковими зв'язками, способами розв'язання глобальних і локальних суперечностей [21]. При визначенні кількісних показників учителів ЖМ щодо років викладання предмета «УЖМ» маємо дані з наступним розподілом (рис. 4). По 6 учителів УЖМ мають стаж 6 років і лише 1 рік, по 4 вчителі УЖМ мають 5-річний і семирічний стаж. По троє вчителів мають 10 років і 4 роки стажу. По двоє вчителів мають стаж 2 і 3 роки.



Кваліфікаційні категорії (рис. 5) від найнижчої «Спеціаліст» мають 2 вчителі ЖМ, II категорії – 4 особи. I категорію і вищу категорію здобули відповідно 8 і 16 учителів ЖМ.

Підвищували свою кваліфікацію з вивчення УЖМ та методики викладання предмета УЖМ лише 83,4 % учителів жестової мови на базі:

\* 20 з них викладають предмет за сумісництвом. Лише 10 учителів УЖМ є нечуючими із загального числа вчителів УЖМ, 5 нечуючих учителів з 10 викладають предмет УЖМ за сумісництвом.



- Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – 33,3 % (10 осіб);
  - обласного ІППО із залученням науковців лабораторії жестової мови та носіїв жестової мови – 43,4 % (13 осіб);
  - навчально-відновлювального центру УТОГ – 6,7 % (2 осіб).
- Не пройшли курсової підготовки 16,6 % (5 осіб).

При вивченні питання щодо шляхів опанування УЖМ учителями жестової мови, то результати такі (перевищує в сумі 100%, оскільки вчителі могли обирати різні форми і представляти як досвід): найпоширеніший шлях – у шкільному колективі – опанували УЖМ 53,3% (16) учителів ЖМ, що є відносно стійкою традицією в досвіді професійної діяльності сурдопедагогів спеціальних закладів для учнів з ПС. Курси підвищення кваліфікації з основ ЖМ першого рівня, організованих у 2008 – 2013 роках, відвідали 46,6 % (14 осіб) респондентів. 30% (9 осіб) з них вважають себе носіями мови, хоча і підвищували свій рівень професійної жестомовної комунікативної компетентності на курсах підвищення кваліфікації за розробленими рівневими програмами (С. Кульбіда, Чепчина, Н. Адамюк, Н. Іванюшева, 2008). Названі програми для опанування професійної компетентності зміщують акцент зі знання УЖМ як набору окремих елементів на поняття про мову як інтегровану систему вмінь і знань. Таке бачення відображає зміну в сурдопедагогічній філософії, де навчання і вивчення ЖМ виступає як набуття знань та інтегрованих мовленнєвих умінь у їхній взаємодії, як цього вимагають життєві ситуації.

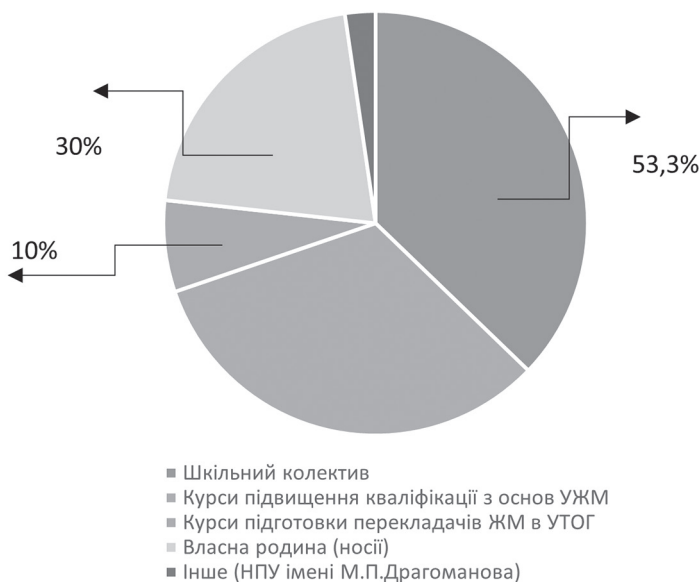
Спрямованість на розвиток інтегрованих мовленнєвих умінь розраховано на узгодженість мети і змісту фахової діяльності слухачів курсів. Навчання мовленнєвих умінь має сенс лише тоді, коли ці вміння розглядаються в природному професійному контексті. Зростаюча зацікавленість на опанування практичних умінь ілюструється зростаючою тенденцією до використання ЖМ в умовах білінгвального навчання при викладанні навчальних дисциплін. Адже реалії розуміння понять нечуючими, які розвиваються в умовах слухової депривації і мова яких вивчається, часом значно відрізняються від нашого розуміння сурдопедагогічними фахівцями, які здобували фах без урахування цього чинника. Більшість широко вживаних лексичних одиниць пов'язані саме з соціальною, повсякденною (менше з науковою чи вузькоспеціальною) сферою спілкування, їх активізація в професійному мовленні сурдопедагога забезпечує усвідомлення спільності і



розбіжностей у стилях життя, системах цінностей, нормах комунікативної поведінки, етикеті нечуючих, мова яких вивчається. Розуміння таких розбіжностей сприяє реалізації функцій білінгвального навчання ЖМ через виховання толерантного ставлення до чужої ЖМ і культури, їх світосприйняття та звичок, сприяє прищепленню навичок вирішення спірних питань ненасильницьким шляхом і формуванню готовності до життя в полікультурному просторі.

Додамо, що в період 2008 – 2013 рр. набула поширення практика організації подібних курсів у закладах для всіх працівників (рис. 6). 30% (9) опитаних оволоділи УЖМ в умовах власної родини, де є носії мови, і де ЖМ використовується як повноцінний засіб спілкування. На двотижневих курсах первинної підготовки перекладачів у НВЦ УТОГ опанували УЖМ 10 % (3) респондентів, утім загалом з 11 спеціальних закладів середньої освіти (Н 90 і Н 91) такі курси закінчили 17 педагогів (за статистичними даними УТОГ, 2018).

Рис. 6. Шляхи опанування УЖМ учителями ЖМ



Методичну допомогу вчителі отримують різними шляхами (рис. 7). Найвищий показник (50%) стосується науковців відділу жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, 39% мають інтернет-джерела, у тому числі праці науковців, розміщені в електронній бібліотеці НАПН України, сайті ЦП УТОГ, ОНП, «Наше життя»; досить поширена практика консультування з колегами з інших спеціальних закладів – 24%, 8% і 12% розділили між собою позиції «консультування колег закладу» і «консультування з адміністрацією закладу».

(Далі буде)