



**Кульбіда С.В.**

**СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ДИСКУРС  
УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ  
В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

МОНОГРАФІЯ

2023

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
(протокол № 8 від 15.10.2023 р.)

**Рецензенти:**

**Пахомова Н.Г.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

**Лещій Н.П.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Литовченко С.В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти осіб з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Кульбіда С.В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 256 с.

Монографія присвячена актуальним проблемам сучасного українського соціокультурного дискурсу української жестової мови у феномені дитячої і дорослої глухоти, постнекласичної педагогіки жестової мови. Феномен розуміння глухоти забезпечений моделями (матрицями, що формують ядро культури), закладається наставниками для розуміння життєвого світу з його специфічною інтенцією на досягнення сенсу буття. Обрані освітні маршрути стають достовірними умовами і способами конкретних актуалізацій ідентифікації у постнекласичній педагогіці – визнання права використання мови, кожного здобувача бути самим собою.

Новизна наукового дискурсу – природня еволюція підходів з метою оптимізації активних процесів: розуміння, вивчення, використання УЖМ (мови  $M_1$ ,  $M_2$ , предмету, методики, особливостей перекладу, засобу навчання, спілкування, комунікативної діяльності та ін.), феномену глухоти у теорії фондів. В умовах сучасного соціокультурного дискурсу обґрунтовано шляхи, спрямовані на вивчення форм, методів, технологій навчання, спілкування, виховання, що ефективно впливають на потенціал глухих здобувачів освіти, на розвиток їхніх компетентностей від найнижчого до найвищих рівнів.

Монографічне дослідження відкриває новий напрям педагогіки української жестової мови, шляхи для нових пошуків адитивного білінгвізму, спрямованих на вдосконалення практики навчання і виховання глухих здобувачів освіти.

## **ЗМІСТ**

### **ВСТУП**

### **I. ФЕНОМЕН МОВИ І ГЛУХОТИ У ВИЗНАЧЕННІ ІДЕНТИЧНОСТІ**

- 1.1. Підходи до визначення ідентичності
- 1.2. Ідентифікація членів різних груп (ми - вони)
- 1.3. Від основ історично-культурної теорії до сучасних концепцій
- 1.4. Ідентичність у спільноті
- 1.5. Ідентичність у моделях глухоти
  - 1.5.1. Ідентичність у білого-медичній моделі глухоти
  - 1.5.2. Ідентичність у соціокультурній моделі глухоти

### **II. ВИЗНАЧЕННЯ ГЛУХОТИ**

- 2.1. Характеристика порушення слуху: функціональний статус
- 2.2. Класифікація порушення слуху
- 2.3. Периферійна глухота, її види
- 2.4. Поширеність інвалідизації

### **III. КАТЕГОРИЗАЦІЯ ОСІБ З ГЛУХОТОЮ (СВІТОВИЙ ДОСВІД)**

- 3.1. Кількісна статистика у світі
- 3.2. Регіональна статистика
- 3.3. Категоризація населення деяких європейських країн
- 3.4. Види глухоти за ступенем втрати
- 3.5. Вікові та гендерні відмінності
- 3.6. Прогнозовані результати поширеності
- 3.7. Інвалідність по втраті слуху
- 3.8. Категоризація глухоти очима користувачів жестової мови

### **IV. ФЕНОМЕН ГЛУХОТИ В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ**

- 4.1. Категоризація осіб з глухотою
  - 4.1.1. Почнемо з фактів
  - 4.1.2. Втрата слуху в осіб з інвалідністю
  - 4.1.3. Порушення слуху серед інших порушень
  - 4.1.4. Дитяча глухота
  - 4.1.5. Доросла глухота
- 4.2. Освіта здобувачів з порушеннями слуху
  - 4.2.1. Мережа закладів освіти
  - 4.2.2. Функціонування закладів Н 90 і Н 91

## **V. ТЕНДЕНЦІ ЗДОБУТТЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ В ОСВІТІ ЗДОБУВАЧІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗА ЧАСИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ У СУЧАСНИХ ПІДХОДАХ**

- 5.1. Гуманістичне підґрунтя сучасних підходів
- 5.2. Усно-слуховий підхід
- 5.3. Дотримання етичних принципів
- 5.4. Підхід тотальної комунікації
- 5.5. Жестовий двомовний підхід
- 5.6. Проблеми та їхнє вирішення

## **VI. ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ДИСКУРС УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ЯК ПРЕДМЕТУ ВИВЧЕННЯ: ПОТРЕБИ І РЕЗУЛЬТАТИ**

- 6.1. Заклади спеціальної освіти — реалізатори гуманістично спрямованої педагогіки
- 6.2. Впровадження УЖМ як інновація освітнього процесу закладів спеціальної освіти
- 6.3. Методика викладання УЖМ як наука і навчальна дисципліна
- 6.4. Програмне забезпечення
  - 6.4.1. Досвід створення навчальних програм з національних жестових мов у світі
  - 6.4.2. Розроблення навчальних програм з української жестової мови
  - 6.4.3. Модельні програми з української жестової мови у 2022-2023 навчальному році
- 6.5. Жестова двомовність
- 6.6. Формування жестомовної комунікативної компетентності глухих здобувачів

## **VII. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

- 7.1. Дистанційне навчання глухих здобувачів освіти
- 7.2. Інноваційні форми діяльності: бінарний урок
- 7.3. Специфічні особливості бінарного уроку з використанням дисципліни «УЖМ»
- 7.4. Виховна робота з глухими вихованцями у ЗЗСО
- 7.5. Кабінет української жестової мови
- 7.6. Заходи з підвищення ефективності викладання УЖМ
- 7.7. Вчителі української жестової мови
- 7.8. Вивчення УЖМ батьками

### **ВИСНОВКИ**

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

### **РЕФЕРЕНС**

## ДОДАТКИ

### ВСТУП

Понад десять років на вітчизняній науковій ниві не піднімалося питання про офіційний статус жестової мови 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 у постулатах-стовпах сурдопедагогіки з її узаконеними традиціями, досвідом, здобутками – одномовних – єдиноправильних засад розвитку глухої дитини на прикладі моделі чуючої дитини. Не зверталася увага на намагання достукатися до чуючих фахівців-сурдистів глухим фахівцям у питаннях 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 та соціально-економічні конотації, часто асоціювалася з низьким соціально-економічним статусом її користувачів, недостатнім рівнем освіченості носіїв мови, в силу різних причин зазнавала утисків і не розглядалася як засіб спілкування у суспільстві чи навчання у спеціальних закладах освіти для глухих дітей.

Ми не знали про існування зовсім іншого боку медалі – повагу прав глухих, як лінгвальної меншини, задоволення яких несе за собою низку змін щодо розуміння, прийняття, визнання їхньої жестової мови не лише на рівні обговорення чуючих і глухих за круглим столом чи міжнародного заходу, які вперше взялися організувати і проводити Українсько-Канадський Альянс (Олександр Савченко, Наталія Іванюшева, Оксана Дмитрієва, Лариса Малинович та ін.), Канадсько-Український Альянс для глухих і слабкочуючих осіб (Ігор Кобель, Лінн Макворі, Роман Петришин, Макл Родда та ін.), науковці (Світлана Кульбіда), директори спеціальних закладів (Галина Воробель, Любов Луценко, Марія Кацан, Анатолій Коломоець, Алла Садова та ін.), сурдопедагоги (Наталія Адамюк, Ольга Біланова, Євгенія Грищенко, Тетяна Заєць, Наталія Зборовська, Василь Стьопкін, Юрій Крамар, Маргарита Курзіна, Віра Муць та ін.), представники УТОГ (Наталія Іванюшева, Володимир Гончаренко, Ірина Чепчина, Наталія Каменська, Євдокія Зуєва та ін.), а й на рівні вирішення цілком конкретних наукових (теоретичних і практичних) завдань [1-6].

Метою систематичних і цілеспрямованих заходів стало розширення інформації щодо: розуміння важливої інформативної, комунікативної, пізнавальної ролі ЖМ у громадах глухих осіб, ядра їхньої культури; збагачення відомостей з галузі загального мовознавства – структурної лінгвістики – про внутрішні закономірності, будову, особливості жестової мови як системи горизонтальних і вертикальних взаємозв'язків; можливості і доцільності застосування у розвитку мовних, мовленнєвих, соціально-комунікативних процесів глухої особи.

Саме початок 2000-их років став знаковим для:

- організації Всеукраїнських перших форумів ЦП УТОГ (2000-2011);

- об'єднання глухих з вищою педагогічною освітою з метою створення громадської організації – Об'єднання нечуючих педагогів (ОНП, 2005),

- створення нового наукового осередку в Інституті дефектології АПН України – лабораторії жестової мови (2006) за сприяння і підтримки ЦП УТОГ в особі Юрія Максименка, Президії АПН в особі Василя Кременя, Інституту дефектології АПН України – Віталія Бондаря, В'ячеслава Засенка, професорів Коледжу Грента Макюена (Канада) в особі Майкла Родди, Романа Петришина та Західно-канадського центру з вивчення глухоти в особі Дебри Расселл, Лінн Маккворі та ін. [7, 8].

З початку діяльності лабораторії жестової мови активізувалися дослідження, які щорічно висвітлювалися на сторінках: восьми випусків збірника наукових праць «Жестова мова й сучасність», «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови», часопису «Особлива дитина: навчання і виховання» щодо:

- вивчення, узагальнення і поширення кращого сурдопедагогічного досвіду далекого, ближнього зарубіжжя та українських традицій, інновацій;

- розроблення концептуальних засад соціокультурної концепції глухоти, української жестової мови, білінгвального навчання в Україні з урахуванням переваг і недоліків прогресивних країн світу;

- обґрунтування ключових дефініцій «жестова мова», «українська жестова мова», «двомовність», «користувач мови», «перекладач жестової мови» та ін.

- розроблення окремих положень законодавчої і нормативно-правової бази з питань визнання статусу УЖМ як повноцінної мовної системи, засобу навчання, першої мови, другої мови;

- розроблення і популяризація навчально-дидактичного забезпечення процесу формування жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК) учнів з порушеннями слуху в умовах білінгвального підходу та ін.

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

Нині науковий дискурс акумулюється навколо ключових проблем:

(1) знання української жестової мови в центрі досліджень та розгляд в контексті сучасних досліджень інших жестових мов у цілому;

(2) залучення глухих носіїв мови до досліджень, включення їх у дослідницькі групи;

(3) сприяння розвитку мотивації дослідника з обранням відповідного напрямку діяльності (погляди жестової спільноти, культура, мовознавство, лінгводидактика, педагогіка, психологія, комунікативна діяльність та ін);

(4) які дані мови жестів необхідно враховувати;

(5) повне визнання проблем, пов'язаних з такими дослідженнями.

Вивчення спільнот глухих і різних способів, якими глухі люди бачать світ, є фундаментальним для проведення дійсних досліджень ЖМ.

Від цих змін є внески, які варто розглянути: що і як поширення двомовної підходу, який впроваджується в освіті глухих, зміни в уявленнях про глухих та глухих, навчально-дидактичне забезпечення висвітлювати проблеми у навчанні глухих.

На наш погляд, висвітлення проблеми УЖМ в освітній сфері, як основній у соціокультурному дискурсі феномену глухоти, має розглядатися, як процес послідовного розвитку з критеріями періодизації часових проміжків. Зважаючи на це, ми взяли за основу критерії періодизації В. Аношкіної, 2001, яка обґрунтовує виділення ключових стадій розвитку УЖМ в освітній сфері осіб з порушеннями слуху: констатувальна (спостережна), феноменологічна (ідентифікації феномена), методологічна (розроблення концептуальних засад), теоретична (конкретизації теоретичних основ), нормативно-правова, практичного застосування наукових ідей феномену глухоти.

Разом з тим, у загальній і спеціальній літературі проблема соціокультурного дискурсу української жестової мови практично залишається поза увагою дослідників.

Актуальність, теоретична й практична значущість окресленої проблеми для теорії і практики розвитку, навчання, виховання, недостатність науково-методичної розробленості в спеціальній педагогіці, наявність передумов для її розв'язання, зумовили вибір теми монографічного дослідження «Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення».

*Методи.* Комплекс теоретичних методів. Для аналізу категорій глухота, жестова мова використано методи аналізу і синтезу, порівняння. логіко-семантичний метод для поглиблення понятійного апарату, структурно-логічний. Емпіричні методи, кількісний і якісний аналіз. Математично-статистичні методи: статистична достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою параметричного критерію t-Ст'юдента, комп'ютерної програми Microsoft Excel, результати надавалися у математичній і графічній формі.

*Експериментальна база дослідження:* спеціальні загальноосвітні заклади для глухих і зі зниженим слухом учнів, загальноосвітні інклюзивні заклади. Дослідженням охоплено 338 дітей глухих і зі зниженим слухом: 108 — початкової школи спеціальної, 34 — початкової школи інклюзивної, 93 — середньої школи спеціальної, 15 — середньої школи інклюзивної, 59 — старшої школи спеціальної, 29 — старшої школи інклюзивної; 25 - вчителів жестової мови, 39 сурдопедагогів, 10 - директорів спеціальних закладів та ІРЦ, 78 — чуючих батьків, 24 — глухих батьків, 18 — батьків зі зниженим слухом і CODA.

Матеріали монографії була підготовлена за допомогою експериментального, консультативного і заснованого на фактах процесу; її структура і рекомендації визначалися зацікавленими сторонами у сфері слуху. Після визначення структури було визначено інформаційні потреби та залучено широку добірку досліджень зарубіжних і вітчизняних авторів, здійснено аналіз довідкових документів, заснованих на оглядах літератури.

Інформація була зібрана з опитувань учасників експерименту з України, регіонів ВООЗ впродовж останніх трьох років.

Також було проведено статистичний аналіз для кращого розуміння глухоти та переваг задоволення потреб користувачів УЖМ. Опитування, приклади, есе, фото були отримано з джерел, люб'язно надано респондентами.

Перелік пріоритетних заходів був визначений в ході консультативного процесу і був доопрацьований за допомогою детального аналізу літератури, оцінки ефективності в умовах воєнного часу. Розробка здійснювалася у тісній співпраці з експериментальними закладами десяти регіонів України.

Створення нового соціокультурного досвіду, який формує життя глухих людей і тим самим впливає на суспільство, має важливе значення. Досі люди зі збереженим слухом задовольнялися запевненнями один одного, що зі статистикою все гаразд, а якщо ні (як у випадку з проблемами читання), то вони були прямим наслідком глухоти.



# ФЕНОМЕН ГЛУХОТИ. ІДЕНТИЧНІСТЬ У СПІЛЬНОТІ ГЛУХИХ

## СПІЛЬНОТА ГЛУХИХ У ВИЯВАХ ТЕОРІЇ ФОНДІВ

Практика мовної та культурної спільноти користувачів ЖМ може розглядатися як корінна практика, якою люди цієї громади займаються та діляться між собою впродовж поколінь ([Хамфріс, 2004](#); [Рейган, 2004](#))

Культура глухих інтерпретується як образ життя і мислення людей конкретної соціальної спільноти. Глуха людина вивчається не в якості зовнішнього об'єкта, а як дієвий, вдумливий і чуттєвий суб'єкт.

Важливими для нашого дослідження є два види перспективи:

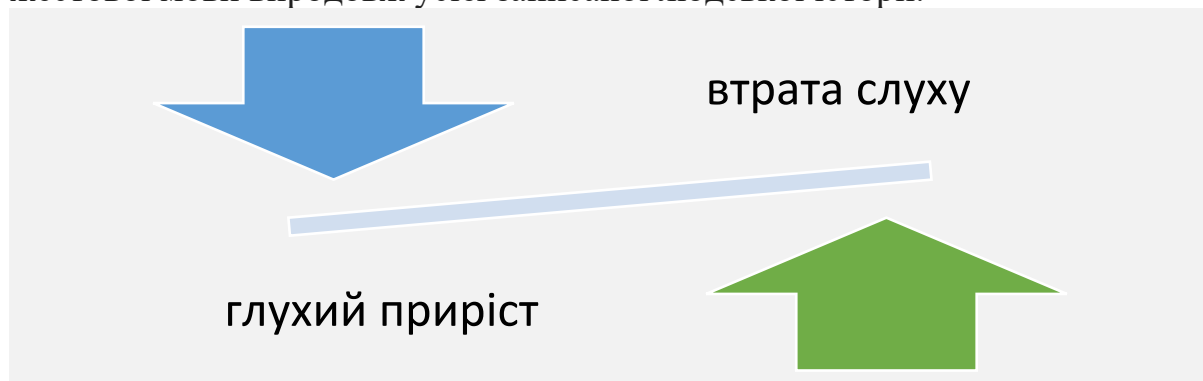
*макросоціологічна* перспектива фокусується на впливах суспільства і соціальних інститутів на життєвий шлях глухої людини;

*мікросоціологічна* перспектива вивчає правила, норми, якими прямує глухий індивід впродовж свого життя, коли відбувається становлення його ідентичності.

Спільнота глухих неоднорідна і не варто пробувати підганяти під один знаменник «Глухий» (Deaf) досвід. Необхідна навпаки вивчати різноманітність форм досвіду глухих – спектр репрезентацій Глухої суб'єктності у різних ситуаціях, шляхи формування своєї ідентичності через позитивний і негативний досвід.

Теорія фондів (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992) розглядає спільноти меншин зі власним багатством знань, якими вони дорожать і передають із покоління в покоління. Це стосується доступу до інформації на різних заходах, де збираються глухі люди, знаходженню ресурсів чи програм, отримання послуг, скажімо, з реабілітації, навчання, працевлаштування, організації відпочинку, забезпечення перекладу. З цих джерел глухі члени спільноти отримують успішні стратегії навігації (де, куди, чому, як, що та ін.) у світі чуючих. Як правило, глуха людина при зустрічі з чуючою людиною самостійно забезпечує взаємодію і є відповідальною за процес спілкування, який має пройти максимально успішно.

Введено термін «*глухий приріст*» (*Deaf Gain*) в опозиції до терміна «*втрата слуху*», щоб охопити безліч способів, якими і глухі люди, і суспільство взагалі отримали користь від існування глухих людей та жестової мови впродовж усієї записаної людської історії.



Деякі помилково припускають, що глухі люди мають ті ж проблеми, що й люди з різними вадами, тоді як інші вважають, що глухі люди мають ті самі культурні норми, що й люди зі збереженим слухом.

Ідентичність у спільноті глухих і зі зниженим слухом осіб дуже особиста і часто визначається культурною приналежністю, ступенем слуху або іншими факторами, які впливають на життя людини (Національна асоціація глухих [NAD], 2017).

Використання терміну «Глуха (Г)» - Deaf (D) стосується осіб, які культурно ідентифікують себе як Глухих і вважають себе частиною «світу Глухих», незалежно від аудіологічного статусу (Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996, с. 6). Ті, хто вважають себе Глухими, не вважають себе інвалідами (Лейн, Hoffmeister, & Bahan, 1996), але й не відмовляються від державного соціального забезпечення.

Інший термін «глуха» (г) - deaf (d) без великої літери означає аудіологічну глухоту (Padden & Humphries, 1988).

Термін «з вадами слуху», «з порушеннями слуху» вказує на асоціацію осіб, які нещодавно отримали втрату, з їхнім чуючим минулим та/або з чуючим світом (Padden & Humphries, 1988). До цього можна додати і термін «нечуюча» (Кульбіда, 2021).

В українських реаліях маємо терміни «глуха», «зі зниженим слухом», «з порушеннями слуху» (МОН, 2020), а також «напівглуха» (УТОГ, 2021), яке взято на озброєння ЦП УТОГ.

У нашому дослідженні використовуватимуться терміни на позначення: особи «глуха», «зі зниженим слухом» або скорочення (ГЗС), «з порушеннями слуху», осіб «глухі», «зі зниженим слухом», «з порушеннями слуху», феномену «глухота», що стосується всього розмаїття спільноти осіб в освітніх, соціокультурних контекстах. З посиланням на заклади освіти України буде використовуватися термін «освіта глухих». Термін «глухота» у цьому контексті позначає всіх Глухих/глухих і зі зниженим слухом дітей (осіб).

Для дитини, яка народжується глухою, або стає глухою в ранні роки перед придбанням мови існують перешкоди, які потрібно подолати, приголомшити уяву. Більшість таких дітей є нормальними іншими способами - природним інтелектом, голосовим апаратом - але вони не чують звичайного усного мовлення словесної мови, яке засвоює та розмовляє відносно легко і без зусиль дівтора зі збереженим слухом.

Мова - незаперечний інструмент здобутого навчання з невеликими зусиллями дитини зі збереженим слухом, але вона набувається лише після прикладання великих зусиль та рішучості глухих дітей, їхніх відданих наставників (батьків, вчителів, перекладачів). Щоб глуха дитина навчилася говорити і читати мовлення по губах, а вирази інших - це незначне диво - але диво, яке є щодня відбувається в сотнях класних кімнат, де працюють сурдопедагоги по всій країні. Більшість глухих людей з народження чи раннього дитинства мають дещо спотворене усне мовлення не внаслідок будь-якого дефекту мовленнєвого апарату, а тому, що їхня глухота позбавляє їх можливості чути власне мовлення та контролювати якість

порівняно з мовленням інших. Наполегливість і мужність глухої людини та відданість його вчителям, коли вони разом борються за досягнення спілкування - використання мови - і використовувати цей життєво важливий інструмент у процесі навчання заслуговують на найкраще, що може запропонувати наше суспільство у формі розуміння, допомоги та винахідливості у пошуку способів зробити це завдання простішим, дієвішим.

Дійсно, Leigh, 2008, стверджував, що для ГД різноманітність не є просто функцією ступеня втрати слуху або слухової здатності, культурного й мовного походження, наявності супутніх умов відключення, а також мовних, соціальних, особистісних й когнітивних проблем розвитку – це вплив на різноманітність у цій популяції.

Дослідники Родда і Гроув (Rodda and Grove, 2013) підкреслили вплив різних культурних і соціальних факторів на формування ідентичності. При розгляді історичних й суспільних контекстів для визначення підходу до ідентичності глухих, дослідник зі Сполученого Королівства Ледд, Ladd, 2005, запропонував термін «Глухота» (Deafhood) з метою чіткого опису ідентичності тих, хто визначив себе як Глухих з культурної точки зору і процесом, пов'язаним з різними аспектами історії та спільноти глухих людей. На думку вченого, цей процес відбувається в спільноті глухих, де люди вивчають і формують значення "глухих" через соціальні взаємодії засобом жестової мови з іншими глухими людьми. Незважаючи на те, що «Глухочуття» розглядає різні аспекти та пропонує гнучкість, Ледд Ladd підкреслив, що в природі глухих людей в першу чергу ідентифікувати себе з іншими глухими людьми у своїй спільноті. ... З іншого боку дослідник констатує негативне ставлення суспільства до глухих людей, яке продовжує зберігатися, незважаючи на програми інформування громадськості, висловив занепокоєння у ставленні до загального сприйняття ЖМ і того, як більшість людей зі збереженим слухом вважають ЖМ неповноцінною. Крім того, *глухота* – це процес розвитку самоповаги та відчуття себе на тій самій основі існування на цій землі, що й чуюча більшість, яка за припущенням дослідника Ледда Ladd (2005) призведе до сильнішої ідентичності глухих на основі спільного ядра, різних акцентів між людьми.

Ще один приклад відповіді на критику досліджень щодо формування особистості глухих можна знайти в дослідженні Макілроя та Сторбека (McIlroy and Storbeck, 2011).

Пов'язані з цим минулі дослідження, проведені в інших спільнотах, як-от дослідження Adigun (2020) та Adigun et al. (2022) у Нігерії, Ледд Ladd (2005) зі Сполученого Королівства, а також Лі та Потт Lee and Pott 2018) серед дев'яноста восьми студентів з південно-східного університету США, усі повторюють роль соціокультурних наслідків для психосоціальної адаптації та соціальної адаптації глухих людей.

Знаки створювалися та використовувалися глухими людьми протягом тисячоліть. Сигналізація перетворилася на повну та складну мову в багатьох культурах глухих по всьому світу (Ladd, 2005).

Гендерний аналіз, як метод дослідження соціальних процесів послуговується трьома теоріями:

соціального конструювання (Т. Парсонс),  
теорія соціалізації (Т. Парсонс, Р. Бейлс),  
теорія драматургічного інтеракціонізму (Ірвінг Гофман).

Перша теорія послуговується постулатами про навколишній світ, який сконструйований людьми, а не природою, друга – пропонує аналізувати засвоєння суспільних норм і ролей через механізми стимулювання і покарання.

Спираючись на ці теоретичні положення можна обґрунтовувати, що будь-яка людина може не лише пасивно засвоювати існуючі норми суспільства, але й заперечувати їх. Третя теорія вводить поняття соціальних ролей, інституцій і агентів соціалізації, значимих інших, пропонує необхідність вивчати всі соціальні взаємодії з визначенням ідентичності з урахуванням стигми. Стигма (механізм конструювання неповноправності індивіда шляхом використання понять «норма», «не норма»; соціальні ознаки, при наявності яких їх носії – особи з інвалідністю виключаються з числа нормальних).

Процес стигматизації засобами словесних мов, за Гофманом, означає, що життя стигматизованих індивідів стає визначальним у термінах буття, що приймається основною популяцією (домінантною більшістю). У всьому стигма пов'язується з дискримінацією людини.

«Стигматизовані люди намагаються покінчити зі своєю дискримінацією. Для цього вони використовують різні техніки поведінки (приховування інвалідності, заперечення, виставляння, ін.), які стають нормальними умовами нормальної поведінки (Абельс, с.209). Стигматизовані індивіди, намагаючись ствердитися у загальній чуючій спільноті, можуть розвивати ненадійну соціальну ідентичність, яка стає культурною нормою для стигматизованої групи. Недаремно у низці західних країн Північної Америки під час нової ситуації взаємодій спільноти глухих і спільноти чуючих ще у сімдесятих роках ХХ століття розпочався процес декларування прав, особливих інтересів глухих осіб, який призвів до конструювання Глухої ідентичності (Deaf-ідентичності) з визнанням і прийняттям своєї особливої значимості, іншості, вартісності, жестової мови і глухої культури.

## **РОЗВИТОК ГЛУХИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

З часом така ситуація тільки поширювалася, розвивалася і за аналогами відомих жіночих досліджень (Woman's Studies), досліджень афроамериканської культури (Black Studies) почали досліджуватися на рівні методології і теорії проблеми глухоти, глухих людей, їхніх рефлексій, глухої ідентичності (в минулому, сучасному, прогнозуванні майбутнього), що отримало назву Глухі дослідження (Deaf Studies). Головним аспектом методології глухих в межах історичного контексту постало питання про джерела, які детермінували існуюче ставлення і стосунки між чуючою

спільнотою, як домінуючою більшістю, і глухою спільнотою, як лінгвальною меншістю.

Дослідження глухих є політизованою, ідеологізованою сферою знання, тісно пов'язуються з глухими лідерами, суспільним рухом за свої права, свою жестову мову. Політична ангажованість досліджень виражається в їхній орієнтації на зміну існуючих стосунків між мікросвітом глухих і макросвітом чуючих.

Рух глухих орієнтований не на владу, а на культуру.

Мета – охорона визначених форм і стилю життя, збереження культурної ідентичності.

У Канаді, США «відкритість культури і спільноти створює можливу максимальну свободу визначеності і самовизначеності в межах широкого спектру допустимих стилів життя» (Козловски, с.199).

Зазвичай новий напрям досліджень у своєму розвитку проходить чотири етапи:

1) просвітництво і організація (розробка і втілення нової наукової парадигми).

2) інституціоналізація досліджень (зростання центрів досліджень, організацій, офіційна державна реєстрація наукових тем колективів дослідників-фахівців, що займаються новою тематикою);

3) консолідація різних наукових напрямів, співпраця вчених і викладачів.

4) активізація науково-дослідної роботи, спрямованої на легітимізацію і розповсюдження нового напрямку на відповідні (освітню, соціальну) сфери (см. Хоткина).

«З першим прийняттям парадигми соціокультурної інституалізації глухих досліджень пов'язано створення спеціальних видань, організація наукових товариств, вимоги про виділення курсу в академічній освіті».

На основі величезного масиву дослідницьких матеріалів почали розроблятися освітні програми у низці американських вищих закладів освіти:

- Бостонському університеті (1980) за авторства Роберта Хоффмейстера, Стівена Ховерома (Robert Hoffmeister, Stephen Hoyer, 1980);

- Каліфорнійському університеті за авторства Лоуренса Флейшера, Рея Джонса (Lawrence Fleischer, Ray Jones, 1983).

Різноманітні аспекти життєдіяльності, історії, культури спільноти глухих у постмодерністському ключі систематично досліджуються і публікуються у монографіях провідних університетів США.

- «Маска благочинності (професор Харлан Лейн (Harlan Lane) розглядає історію глухих як історію соціального, культурного, психологічного гніту. Розкриває негативні особливості «медикалізації» глухоти у поняттях «аудизм» (термін введено Томом Хемфрізом (Tom Humphries), 1975, audism означає «спосіб домінування чуючих, здійснення ними влади над спільнотою глухих»;

- «Політика глухоти» («The Politics of Deafness») Оуен Ріглі (Owen Wrigley, 1997) уможливило перегляд окремих аспектів глухоти і описує політику ідентичності глухих (Deaf ідентичності). Структуровано викладений постмодерністський підхід пропонує змінити традиційні бінарні опозиції мислення та її зв'язку з поширеною культурою слуху, яка маргіналізувала глухих людей, у термінах різноманітності, відмінності. Оуен Ріглі досить чітко заявив про свій намір порушити «нормальне» уявлення, яке тривалий час було загальноприйнятим у суспільстві. Підставою слугує власний десятирічний досвід роботи та життя в спільноті глухих у Таїланді, ілюстраціями якого є різноманітні соціальні приклади, культурні стереотипи, різний мовний потенціал членів спільноти глухих, створення миттєвих мовних подій-номінацій як вираження себе, своєї ідентичності у візуально вираженому просторі спілкування. Такий дискурс дозволив автору вийти за межі суперечок теоретиків у тлумаченні *глухоти* як *відсутності* сенсорної функції.

Знаменною подією в Галлодетському університеті у Вашингтоні 1994 року стала подія заснування першої у країні і всьому світі кафедри глухих досліджень, яку очолив глухий доктор Йеркер Андерсон (Yerker Anderson, 1929-2016). А вже 1 січня 2002 року у результаті об'єднання двох кафедр була утворена кафедра Американської жестової мови та досліджень глухих.

## ЕТАПИ ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ГЛУХИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Інституалізації глухих досліджень (Deaf Studies) – це формування дослідницького дискурсу (глухі – культурна меншина, глуха людина (особа) – суб'єкт цієї меншини) і спільноти дослідників.

У США початок першого етапу розпочався у першій половині 1970-х років (Табл.) і пов'язувався зі зростанням досліджень спільноти глухих як лінгвальної меншини.

### Таблиця

#### Етапи соціокультурної інституалізації досліджень глухоти в США

| Етапи |                             | роки                                   | зміст   |
|-------|-----------------------------|--|---|
| I     | просвітництво і організація | перша половина сімдесятих років ХХ ст. | Перші дослідження:<br>- спільноти глухих як лінгвальної меншини,<br>мови глухих – американської жестової мови, історії глухих |
| II    | інституціоналізація         | 80 - початок 90                        | Зростання   |

|     | досліджень   | років XX ст. | вчених,<br>колективів<br>дослідників,<br>програм<br>досліджень                        |
|-----|--|--------------|---|
| III | наукових напрямів,<br>співпраця вчених і<br>викладачів | 1991         | Оприлюднення<br>матеріалів у<br>публікаціях,<br>заходах                               |
| IV  | активізація,<br>легітимізація і<br>розповсюдження      |              | Впровадження<br>теоретичних<br>напрацювань в<br>освітню<br>вертикаль і<br>горизонталь |

У вісімдесятих – початок дев'яностих зросло число вчених і колективів, які займалися такою проблематикою, з'явилися перші групи дослідників і навіть універсальні програми, що свідчить про перехід на другий етап досліджень.

З 1991 року розпочинається процес оприлюднення напрацьованих матеріалів по проблемах на різноманітних заходах і випусках збірників доповідей, тез учасників, що стало основою III етапу.

IV етап характеризується впровадженням теоретичних напрацювань як по вертикалі так і горизонталі освітньої системи – у програмах низки спеціальних шкіл для глухих учнів, інститутів та університетів – не лише Галлодетського, а й у Рочестерському, Нортриджі (штат Каліфорнія), де здобувають бакалаврські і магістерські рівні глухі здобувачі.

Нині в США розроблено освітні програми Глухих досліджень (Deaf Studies), створено дослідницькі центри, які є також і у Сполученому Королівстві, Швеції, Норвегії, Австралії, Китаї та ін., низка дослідницьких і освітніх проєктів отримує організаційну, візійну, матеріальну допомогу, систематично організовуються заходи університетського (конференції, круглі столи з вивчення лінгвістики жестових мов, соціолінгвістики, педагогіки жестової мови, критичної педагогіки, діалогічної педагогіки, інклюзивної педагогіки та ін.), започатковано й видаються тематичні часописи, альманахи, збірники наукових праць (Deaf Annals – в США).

Глухі дослідження не мають значної вагомості, оскільки їх не визнає «велика» наукова спільнота, самостійний напрям схильний до самоізоляції. Причина невизнання є маргіналізація досліджень, «чужий» характер теорії, пов'язаної з вимогами глухих на рівність у правах з етнічними меншинами, поширеність дилетантів. Останній аргумент поряд з психологічним комфортом гомогенної спільноти глухих з її специфічним менталітетом обумовлює причини самоізоляції. Така обставина доволі сильно обмежує соціальний ефект досліджень, зводить нанівець всі намагання змінити ситуацію, призводить до зниження дослідницьких стандартів і забезпечує

відсутність гострих дискусій. Тому зараз не йдеться про широке втілення Deaf Studies у лінзу мультикультурного дискурсу, зміну ставлення до появи нових дослідницьких дисциплін.

## **РИСИ ІДЕНТИЧНОСТІ У СПІЛЬНОТІ ВФГ**

Всесвітня Федерація глухих (ВФГ) є основним керівним органом спільнот глухих світу, розробляє й популяризує у своїх документах положення, що стосуються визначення рис ідентичності своїх членів:

- інтегративності – полягає в тому, що основна ідея є уособленням інтересів спільнот глухих різних країн, які проживають у світі;



- всезагальності – основна ідея виражає інтереси не лише корінних носіїв НЖМ, а й інших користувачів, які є членами спільнот глухих;

- варіативності – здатність до змінюваності відповідно до реалій об’єктивної дійсності;

• системності – основна ідея становить собою органічно об’єднану сукупність ідей культури глухих;

- динамічності – основна ідея як система розвивається та функціонує відповідно до законів розвитку динамічних систем;

- демократичності – основна ідея максимально враховує інтереси усіх спільнот глухих, що структурно належать до вищого органу представлення інтересів;

- диверсифікованість – різнобічний розвиток основної ідеї полягає у розвитку різних напрямів діяльності усіх спільнот глухих різних країн світу;

- відкритість – національна ідея не є догмою, вона є відображенням бажання спільнот глухих бути почутими, тому будь-які ідеї, інтереси тощо, які відповідатимуть загального напрямку розвитку спільнот глухих, обов’язково враховуватимуться і відображено в основній ідеї;

- гнучкість – забезпечення інтересів усіх спільнот глухих на підставі оптимального співвідношення, узгодження, взаємодії та мінімізації дискримінації інтересів кожної зі спільнот;

- світоглядна цінність – основна ідея має враховувати не лише потреби, цінності сьогодення, а й історичну культурну спадщину глухих, традиції, перспективи розвитку в освіті, соціальній і політичній діяльності;

- прогностичність – основна ідея спрямовує поступ спільнот до певної моделі;

- дуальність – спорідненість як об’єктивних чинників (історичні традиції, мова, культура, цінності), так і суб’єктивних (ідентифікація,



самосвідомість, психологія глухоти, педагогіка глухоти, педагогіка жестової мови та ін.).

Спільноти глухих настільки ж різноманітні, як і чуючі спільноти. Втім, коли глухі беруть участь у чуючій культурі то бачимо, що вони, як правило, мають різні загальні реакції, почуття та сприйняття. Вони мають тенденцію бути однорідними в такій обстановці. Це також буде варіюватися в залежності від наявного виду порушення слуху у них. Ступінь контакту з чуючим світом та їхній ступінь комфорту з цим світом з минулого також впливатимуть на цей процес.

## ІДЕНТИЧНІСТЬ У МОДЕЛЯХ ГЛУХОТИ

У сучасній психології спостерігається тенденція відмови від розгляду Я-ідентичності як статичного незмінного утворення (частина самосвідомості), усе частіше це явище розглядається як суто динамічне, таке, що стосується сфери людських взаємовідносин, потреб комунікації та самопрезентації. З нещодавньою концептуалізацією глухих культура, категоризація ідентичності глухих людей зараз досліджується.

Нині глуха культура розглядається у більш широкому контексті культурного та етнічного різноманіття та роль сімей у передачі культурних, мовних та суспільних цінностей, очікувань та переконань. Глухота сприймається різним баченням, де різноманітні уявлення засновані на культурних уявленнях, цінностях, віруваннях, ілюзіях, які мають цілком реальні наслідки у культурних групах населення, наслідках у сферах освіти та медицини, зокрема психічного здоров'я.

У соціальних (Holland et al., 1998; Valsiner & Lawrence, 1997; Baumeister, 1997; Grotevant, 1992; Harter, 1997; Крогер, 1996)), біологічних науках вже вкорінилися моделі, які розглядають глуху людину. Це культурна модель, соціальна модель і біологомедична модель (модель інвалідності). Кожна з моделей впливає на ідентифікацію людини, власне сприйняття, а також і на ставлення до неї.

Вудворд Woodward (1997) стверджував, що коли люди переживають своє самопочуття через інтерналізовані образи й зовнішній тиск, ідентичності подробляються. Це відбувається через сприйняття відмінностей, які часто конструюються як протиставлення, що веде до встановлення класифікаційних структур, які ґрунтуються на фундаментальних відмінностях між "нами та ними".

Культурна модель глухоти підтверджує легітимність спільноти глухих в цілому, враховує своєрідні особливості, що стосуються інформації про культуру глухих.

Культура глухих має чотири компоненти:

- мову,
- норми поведінки,
- цінності
- традиції.

Для культури глухих зір відіграє значну роль у кожному з чотирьох компонентів. Люди, які є глухими, сильно покладаються на свій зір, щоб візуально спілкуватися та сприймати, утримувати й збирати інформацію.

Ключовий підлітковий етап становлення ідентичності проходить у громадському середовищі, де можна відчутти впевненість у спілкуванні та соціальній взаємодії. Для багатьох глухих молодих людей це може бути найважливішим періодом їх життя, коли соціалізація відбувається не від дорослих моделей, а від інших глухих молодих людей. Тому не дивно, що одне з перших питань, яке глухі люди ставлять один одному під час зустрічі, це те, яку школу відвідував інший.

Глуха (вказує на приналежність до культури глухих), жорсткий слух, з вадами слуху або "слух" (означає дотримання мислення, яке знецінює стан слуху) мало різні пояснення щодо культурної приналежності глухих і зі зниженим слухом осіб.

Ці вибори часто відображають індивідуальне сприйняття своєї глухоти як інвалідності проти стану буття, який робить людину членом унікальної культурної групи. Перша глуха людина Барбара Мері Каннапелл, яка отримала ступінь бакалавра (1961), ступінь доктора з соціолінгвістики (1985), захистила дисертацію на тему «Вибір мови відображає вибір ідентичності: соціолінгвістичне дослідження глухих студентів коледжу». Вона дослідила ставлення та очікування 200 студентів Університету Галлодет і продемонструвала, що 62 % вважають себе двомовними, володіючи американською жестовою та англійською мовами, хоча освітня система вважала їх одномовними англійською.

Такі ярлики також часто відображають індивідуальність уподобання щодо спілкування з глухими або однолітками зі збереженим слухом (Higgins & Nash, 1996 рік; Leigh & Lewis, 1999). До прикладу, ті, кого позначили як «зі збереженим слухом» сприймалися як такі, що віддають перевагу спілкуванню з собі подібними людьми, і «заперечують» свою глухоту (зниження слуху). Ті, хто назвав себе «глухими», сильно ототожнюють себе з культурою глухих і демонструють сильне почуття гордості у своєму членстві спільноти глухих. Протягом багатьох років, можливість бути справді «двокультурним» (означає здатність спілкуватися з чуючими, а також і з глухими) рідко розважали, особливо тому що глухі люди були стурбовані тим, що включає поведінку, ставлення, обрані цінності з домінуючою слуховою (чуючою) культурою, за своєю суттю, призвели до загибелі спільнотної культури глухих (Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996).

Реакція впливає з того факту, що спільнотній меншині глухих, як і іншим менщинам, довелося зіткнутися з багатьма мовними, культурними, соціальними бар'єрами і труднощами. В результаті Глухі люди тяжіли один до одного протягом століть (Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996). Ті, хто вважає себе частиною Глухий світ прийняв АЖМ (ASL), але історично стикалися з дискримінацією та невпинним гнобленням мову так само, як афроамериканці зіткнулися з утиском рівних їм прав у суспільстві. Це

лінгвістичне питання є дуже важливою динамікою у формуванні та підтримці культури глухих.

Хоча відкрита відмова від «слухових» цінностей триває тема в середовищі глухих за останні кілька десятиліть, глухі люди проте їм довелося боротися, щоб збалансувати своє членство всередині громади глухих і суспільстві більшості, що чує, суспільство, яке представляє інші стандарти, ніж ті, яких приймає спільнота глухих члени дотримуються. Це боротьба за баланс членства в обох спільноті паралельно боротьбі окремих мігруючих до Америки.

глухі люди мають медично обґрунтовані фізичні порушення; і як такий, головна мета виховання глухих і зі зниженим слухом учнів - підготувати їх до входження в основне зі збереженим слухом суспільство. Навпаки, соціальний та політичний клімат 1960-х та 1970-х р. спонукав до визнання ASL мовою, що, в свою чергу, кинуло виклик медичній моделі.

Варто розглянути можливість переліку глухих ідентичностей, які є неоднорідними й представляють різні особливості, за Перлін (1998), у класифікації п'яти груп:

1) глуха ідентичність: та, яка створює візуальний культурний простір в межах різноманітного культурного простору, тобто є відтворює візуальну культуру, претендуючи на історію глухої інакшості;

2) гібридні глухі ідентичності: ідентичності постлоктивних глухих людей, котрі народилися у чуючих і стали глухими;

3) глухі ідентичності перехідного періоду й сформовані глухими людьми, котрі жили в межах культури чуючих (усні глухі) і котрі згодом вставляються у спільноту глухих (процес прислуховування - уявлення особистості);

4) неповна ідентичність глухих: глухих, котрі живуть під контролем культури слуху і заперечують ідентичність глухих;

5) коливальні глухі ідентичності, сформовані глухими суб'єктами, котрі визнають чи не визнають свою суб'єктність, але котрі ігнорують (зневажають) культуру глухих, не присвячуючи себе спільноті.

Описані особливості враховують культуру глухих, яка пов'язана з процесом відтворення візуального культурного простору. З мірою, в якій глухі узаконюють свою мову і свою спільноту, ми маємо в результаті цього існування народження культури глухих (мистецтво, гумор, театр, поезія та ін.). «Необхідно зберігати міжкультурну позицію, навіть коли вона має ризики. Ідентичність глухих вибудовується у візуальній культурі. Ця різниця розуміється не як ізольована конструкція, а як мультикультурна конструкція» (Perlin, op. cit.).

Таким чином, суспільне прийняття глухої громади як культурно вираженої групи, де глухоту можна було розглядати з соціокультурної точки зору, народилося (Parasnis, 1996; Humphries, 1993). За даними McGoldrick та ін. (2005), почуття приналежності, історичної спадкоємності й ідентичності з власними людьми є основною психологічною потребою.

## ВИЗНАЧЕННЯ ГЛУХОТИ

### 2.1. Характеристика порушення слуху: функціональний статус

Впродовж багатьох років Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначала "відключення" порушення слуху як постійну втрату слуху – в кращому вусі та в середньому за частот 0,5, 1, 2 та 4 кГц - понад 40 децибелів (дБ) у дорослих та 30 дБ у дітей.

На жаль, це визначення ускладнює порівняння з іншими видами або ступенями інвалідності. Зокрема, виключення людей з легким або одностороннім порушенням слуху і не врахування жодних основних функціональних порушень в різних екологічних умовах.

В опублікованій Міжнародній класифікації функціонування, втрати працездатності та здоров'я (2001), яка надає єдину основу для оцінки і порівняння різноманітних дисфункцій організму, було оцінено обмеження діяльності (активності), участі, контекстом.

Зокрема, важливим для нашого контексту є визначення ролі тілесних функцій, структур контекстних чинників (шум у навколишньому середовищі, посилення функціонального дефіциту людей із «легким» або «однобічним» порушенням слуху).

### Класифікація порушення слуху

Свого часу експертна група «Глобальне обтяження слуху від втрати слуху» запропонувала модифіковану класифікацію порушення слуху. відповідно до якої, близько 538 млн. дітей (старші 5 років) мають порушення слуху.

Модифікована класифікація все ще використовує кращий слуховий поріг, у децибелах, усереднених за частотами 0,5, 1, 2 та 4 кГц, змінює поріг порушення слуху до 35 дБ для всіх вікових груп і прирівнює до «однобічного порушення слуху», «двобічного легкого порушення слуху». Також ця класифікація повторно калібрує шкалу слуху рівними кроками 15 дБ, намагаючись точніше відобразити вирішальні зрушення у сприйнятті слухової функції.

Ця нова класифікація відповідає стандарту *Міжнародна класифікація функціонування, втрати працездатності та здоров'я* та зростаючих доказів того, що у дітей із втратою слуху менше 35 дБ можуть виникнути труднощі у розвитку словесної мови. Зазначимо, що підходи до класифікації слухових порушень взагалі обговорюються в інших місцях.

Глухота або зниження слуху можна класифікувати за різними критеріями.

Втрата слуху може бути однобічною або двобічною залежно від уражених вух.

Зниження слуху може бути частковим або повним з урахуванням ступеня втрати.

Втрата слуху може бути синдромною або несиндромною, ґрунтуючись на тому, чи супроводжують втрату інші захворювання системи або порушення фенотипу. Зниження слуху або глухота можуть бути периферійними, включаючи зовнішнє, середнє або внутрішнє вухо, або центральнє, де патологія є ретрокохлеарною.

Національна статистика різних країн оперує різними дескрипторами на втрату слуху. Різна термінологія опису медичного стану на позначення різного зниження слуху (Roberts & Hindley, 1999) від найважчого до найлегшого – глухота, порушення слуху, використовує **біолого-медичну концепцію феномену глухоти**.

Але люди з втратою слуху - це неоднорідна група з різними типами, тяжкістю (легкістю) втрати слуху, одно чи двобічністю, діапазоном частот, а також мовними та / або перевагами спілкування (Zazove, Atcherson, Moreland, & McKee, 2015).

*Втрата (погіршення) слуху* – найпоширеніший сенсорний дефіцит у людини, який вражає понад 250 млн. людей у світі (Mathers C, Smith A, Concha M., 2000). У США слуху є другою найпоширенішою інвалідністю в цій країні (Zozove, P., Doukas D., 1994), зважаючи на розробку сучасних КІ, високу схему використання медичної допомоги глухих та слабочуючих (D&HH).

### **Периферійна глухота, її види**

Периферійна глухота має критерії класифікації, які дають додаткові уточнювальні описи, класифікується на основі низки критеріїв:

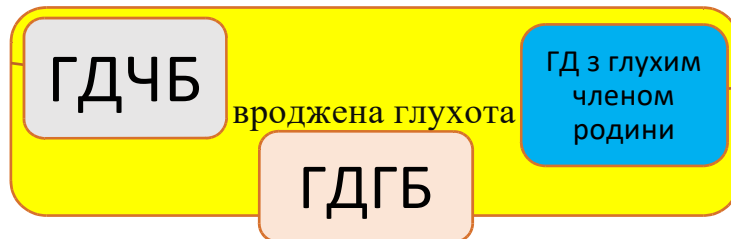
- успадкована або набута;
- вроджена або пізнім початком;
- провідна, коли зниження слуху є наслідком зниження передачі звуку через зовнішнє та середнє вухо, або сенсоневральна.

Ці три пари дескрипторів поєднуються в конкретні форми периферичної глухоти, такі як спадкова / вроджена / сенсоневральна глухота, або набута / пізній початок / сенсоневральна глухота, або набута / вроджена / провідна глухота. Вроджена глухота зазвичай є спадковою, але може бути наслідком інших причин.

Світова статистика, за даними Angeli S., Lin X., Liu X.Z., 2012, засвідчує, що вроджена глухота (втрата слуху) на відміну від набутої глухоти виникає у 1-6 з кожної 1000 народжених дітей, причому фіксується один генетичний випадок на кожні 2000 народжених.

Вроджена глухота нині є найбільшим і найвивченішим типом глухоти через серйозні наслідки ранньої слухової і мовної депривації для інтелектуального, поведінкового, когнітивного, психологічного та соціального розвитку дитини. У межах цієї групи (Kravitz, Selekman, 1992; Smith R., Shearer A., Hildebrand M., 1999; Zhao H, 2007) розрізняють (Рис. 2):

Рис. 2. Вроджена глухота



а) глухі діти глухих батьків (ГДГБ), які опановують ЖМ як першу мову,

б) глухі діти чуючих батьків (ГДЧБ), які ігнорують існування або відкидають ЖМ, опановують словесну мову як першу мову [Zhao H-V. Congenital Deafness (2007).

в) глухі діти (ГД) з сімей, в яких є інший глухий член [Smith RJH, Shearer AE, Hildebrand MS, Van Camp G.)

Наслідки *вродженої глухоти* не відрізняються від наслідків *набутої глухоти* у тих випадках, коли люди народжуються зі збереженим слухом і втрачають слух у ранньому дитинстві

(а) безпосередньо перед тим, як контактувати з будь-якою розмовною мовою.

Втім вони різняться від результатів, що виникають внаслідок *набутої глухоти*, коли втрата слуху настає в кінці дитинства (б).

Також є *набута глухота* у дорослому віці, яка створює проблеми, що різняться від проблем попередніх двох груп. Зважаючи на це, за визначеннями дослідників Kravitz, Selekman 1992; G.M. Strain, 2011; G.M. Strain, 2012 ми оперуємо дефініціями:

- *довербальна (долінгвальна) глухота* для позначення *вродженої глухоти*;

- *поствербальна (постлінгвальна) глухота* для позначення *набутої глухоти* [7].

Strain G.M. (2011). Deafness in Dogs and Cats. Wallingford: CAB International. 150 p.  
 Strain G.M. (2012). Canine deafness. Vet Clin North Am Small Anim Pract. (2012) 42:1209–24.10.1016/j.cvsm.2012.08.010.  
 Kravitz, Selekman (1992). Understanding hearing loss in children. Pediatr Nurs 18:591-594.b 16 17  
 Кравіц Л, Селекман Дж. (1992) Розуміння втрати слуху у дітей. *Педіатр Нурс* 18 : 591-594. Google Scholar

## Поширеність інвалідизації по глухоті

Кілька чинників сприяють зростанню і глобальній збільшеності інвалідизації, що стосується порушення слуху.

Одне з них – зростаюча поширеність цієї категорії інвалідності, оскільки середня тривалість життя збільшується у багатьох країнах.

Іншим є вдосконалення технології, доступної для раннього виявлення та діагностики порушень слуху.

Третя причина - це широке використання ототоксичних препаратів для лікування новонароджених, вушних інфекцій, малярії, раку, вірусу імунодефіциту людини (ВІЛ) та стійкого до ліків від сухот.

Краснуха, свинка та кір залишаються важливими причинами порушення слуху в регіонах з недостатньою вакциноюю.

Люди з ВІЛ-інфекцією, сухотами або малярією - інфекціями також мають високий ризик розвитку порушення слуху, як від інфекцій, так і лікування від цих інфекцій.

Крім того, швидка і неконтрольована урбанізація у багатьох країнах, що розвиваються, разом із загальною відсутністю діючих норм щодо екологічного та професійного шуму - є зростаючим джерелом порушення слуху.

Загалом, наявні оцінки поширеності порушень слуху залишаються суворими, оскільки багато країн намагаються проводити відповідні опитування населення, використовуючи стандартизовані протоколи та методи класифікації. Цьому сприяє:

- розроблення стратегій (2009) Генеральної Асамблеї ООН щодо включення інвалідності по слуху в глобальну програму охорони здоров'я. 29

- = систематичне обговорення глобальних заходів та національних планів щодо забезпечення порядку денного розвитку;

- плани дій щодо дітей з обмеженими можливостями в межах зростаючої ініціативи ООН щодо інвалідності в сучасних умовах

Такі зусилля спрямовуються на сприяння доступу для дітей та дорослих з обмеженими можливостями, з одного боку, а також надають цінні майданчики для відстоювання глобальної підтримки ефективних програм для запобігання порушенням слуху, з іншого.

## ЛІНГВОДИДАКТИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

### Впровадження УЖМ як інновація освітнього процесу спеціальних закладів освіти та етапи впровадження предмету

УЖМ у 2004 році стала головною новацією і розвитку нового напрямку — лінгводидактичного — у вивченні і використанні УЖМ, наповнило діяльність ЗСО (Н 90 і Н 91) новим змістом бачення і розуміння мовної освіти.

Сучасні тенденції оновлення змісту мовної освіти учнів глухих та зі зниженим слухом виявляються у закономірних етапах впровадження (Табл. 4) української жестової мови (УЖМ) як навчального предмету освітньої галузі «Мови і література» з 2009-2010 навчального року по 2 години на тиждень [], хоча окремі ЗСО Житомира, Хмельницька та ін. ввели цей предмет, як факультатив ще раніше на основі власних розроблених програм.

Цей рік став знаковим для легалізації УЖМ в освітній сфері ЗСО і заклав основи для вирішення освітніх завдань, пов'язаних з накопиченням і збагаченням жестомовної комунікативної компетенції глухими учнями початкової, середньої школи в умовах двомовності на уроках «Українська жестова мова»; формуванням важливого механізму у вигляді ланцюжка «жест – зміст – слово».

Таблиця 4

Етапи впровадження УЖМ

| Етапи                    | Потреба                     | Зміст етапу  |
|--------------------------|-----------------------------|--|
| І.<br>Концептуал<br>ьний | Для чого?<br>Яка<br>основа? | Концепція жестової мови в Україні (2009),<br>Концепція білінгвального навчання (2012)<br>Концепція бімодального навчання (2021)<br>Концепція комунікативно доступного<br>освітнього середовища (2022)<br>Модель мовної особистості (2020)<br>Модель ЖКК (2017) |
| ІІ.<br>Прогностич<br>но- | Кого<br>вчити?              | З'ясування:<br>- <i>рівнів і базових потреб</i> жестового<br>розвитку учнів з різних родин (глухих, зі   |



|                                  |                    |  |
|----------------------------------|--------------------|--|
| ціннісний                        |                    | зниженим слухом, збереженим слухом батьків/опікунів),<br>- <i>можливостей, умов, ресурсів</i> розвитку жестомовних здібностей,<br><i>ціннісних орієнтацій</i> батьків.   |
| ІІІ.<br>Змістовий                | Чому вчити?        | Способи комунікації, що сприяють створенню умов для саморозвитку, духовно-морального самоствановлення мовної особистості учня.<br>Моделювання змісту (розробка програм), організації освітньої діяльності  |
| ІV.<br>Цільовий                  | Як учити?          | Уточнення освітньої парадигми:<br>а) дидактичної – поглиблення і розширення навчальних предметів;<br>б) дидактико-психологічної – поєднання предметного навчання з підтримкою психологічної служби;<br>в) пріоритет розвивальних методів освіти на психологічній основі  |
| У.<br>Ресурсно-наставницький     | Кому вчити?        | Вчителі жестової мови (носії жестової мови, рівень кваліфікації).<br>Наявність психологічної і дидактичної компетентності вчителів: а) розвивальна освіта, відхід від традиційних форм навчання;<br>б) володіння знаннями про типи взаємодії в освітньому середовищі (авторитарної, демократичної і гуманістичної), готовність до проектування індивідуальних програм розвивального середовища;<br>в) знання методів психологічного і дидактичного проектування: мета, завдання, форми, зміст, корекція, аналіз результатів;<br>г) різні способи педагогічної взаємодії, робота в групі з батьками, колективом, керівником;<br>д) готовність до емпатії та рефлексії |
| УІ.<br>Ресурсно-забезпечувальний | За допомогою чого? |  |
| УІІ.<br>Аналітико-корекційний    | Який результат?    | Мовний портфель.<br>Аналіз ефективності та корекція<br>Курси підвищення кваліфікації   |

На *концептуальному етапі* відбувається розробка, обґрунтування, обговорення ключових ідей проекту Концепції ЖМ в Україні (2009), Концепції БН (2012), формуються педагогічні стратегії: «Для чого вчити?». Положення узгоджуються з нормативно-правовою базою МОН України, зокрема положеннями Типових навчальних планів.

На *прогностично-ціннісному етапі* діяльності ЗСО необхідне широке інформування батьків про роль ЖМ і доступ до ЖМ з раннього віку, надання достовірної інформативної бази для найкращого обрання освітнього маршруту розвитку глухої дитини з детальною інформацією про мовну депривацію, сенситивні періоди розвитку мови глухої дитини, з'ясування ціннісних орієнтацій батьків щодо запитів обрання освітніх послуг, з урахуванням соціального, культурного, мовного аспектів. Важливо, щоб прогностичні наміри сприймалися і підтримувалися в соціумі, мали підтримку органів місцевого самоврядування, інших соціально-культурних інституцій (осередків глухих і чуючих, закладів соціальної сфери і культури тощо). Прогнозування цілей та освітніх результатів безумовно має відповідати на запитання: Кого вчити?

На *цільовому етапі* моделювання конкретизуються мета і завдання, узгоджуються зовнішні суспільні цілі (щодо підготовки учнів) із внутрішніми (потребами, запитами та інтересами особистості, батьків).

На етапі моделювання змісту школи однаковим для всіх шкіл є Державні стандарти змісту освіти. Його утворюють базові загальноосвітні предмети, що становлять інваріантну складову змісту освіти і є обов'язковими для всіх шкіл. Ці предмети реалізують суспільні цілі та завдання загальної середньої освіти. Зміст освіти і вимоги до загальноосвітньої підготовки старшокласників визначаються державним стандартом початкової, середньої загальної освіти.

На етапі планування та організації освітньої діяльності ЗСО відбувається деталізація освітньої парадигми:

- уточнення рівнів знання, володіння УЖМ (діагностика),
- організації жестового двомовного навчання, напрямів впровадження УЖМ, вивчення можливостей курсів за вибором щодо реалізації запитів на освіту учнів та відповідністю прогностичній моделі ЗСО.

Важливим аспектом організаційного етапу є підготовка психолого-педагогічних, технічних кадрів до реалізації мети та завдань означеної моделі ЗСО в організації комунікативно доступного освітнього середовища. Цей етап має відповідати на запитання: «Як створити КДОС?».

На аналітично-корекційному етапі важливо вивчити результативність моделювання, взаємозв'язки всіх структурних частин, функціональність моделі КДОС. Важливою є корекція концептуальних ідей та структури моделі. Оскільки однією з провідних характеристик будь-якої моделі є її максимальна наближеність до об'єкта дослідження, вона відображає та відтворює цілі, мету, завдання, структуру, напрями освітньо-реабілітаційної діяльності ЗСО, взаємозв'язки із вивченням предмету «УЖМ» та забезпеченням жестової двомовності у КДОС. Результатом моделювання

ЗСО є системна діяльність, яка дає змогу описати педагогічну практику цілісно – сукупністю всіх компонентів і взаємозв'язків, де, як, коли, чому УЖМ (не)стала частиною жестової двомовності зокрема і суттєвою ознакою діяльності ЗСО загалом.

Запропонована жестова двомовність створює абсолютно нові виклики для сучасної системи освіти глухих. Рівень підтримки, визнання жестової двомовності, її переваг безперечно впливатиме на навчальні програми, стратегії, педагогічні технології, мовні портфелі, а в практичному підсумку — на розуміння переваг особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів.

- (Лідія Димскіс, Євгенія Грищенко, Наталія Іванюшева, Василь Стьопкін та ін.) на предметних уроках середніх і старших класів; залучення до сурдопедагогічної діяльності носіїв ЖМ з педагогічною освітою, які стають зразками для наслідування у комунікативній і навчально-виховній діяльності спеціальних закладів (Н 90 і Н 91). У середній ланці «УЖМ» також є предметом вивчення, передбачений на рівні інваріантної складової і розглядається, як ефективний засіб розвитку мовлення, мови, комунікативної діяльності глухих учнів у створеному КДОС. Абсолютно невиправданим є зменшення годин для учнів зі знизеним слухом (1 год.) в ЗСО з 2012 року і до нині.

Встановлено, що відповідно до сучасної нормативної бази, українська жестова мова вивчається в двох варіантах – як мова вивчення (опанування) та мова навчання.

У контексті аналізу сучасного стану розвитку ЗСО особливого значення набуває ціннісний аспект впровадження УЖМ, що пов'язано з його поступовим перетворювальним впливом на різні види діяльності ЗСО: планування, програмування, розробка нового змісту, створення різних моделей, розробок, технологій адитивного БН для різних категорій осіб з порушеннями слуху.

### **Методика викладання УЖМ як наука і навчальна дисципліна**

Методика викладання УЖМ розглядає теоретичні загальні і спеціальні питання методики. Як наукова галузь і навчальна дисципліна «Методика викладання УЖМ» має предмет, об'єкт, завдання, зв'язок методики мови з іншими дисциплінами, підходи і принципи навчання. Різновиди методики. Лінгводидактичні основи навчання української жестової мови.

*Методи і прийоми навчання української жестової мови.* Навчальна, виховна, розв'язувальна та контрольна-оцінювальна функції методів.

*Класифікація візуальних методів навчання:* метод викладу (види викладу – розповідь, пояснення, шкільна лекція), метод бесіди (види бесіди, правила черговості), метод спостереження за мовою, метод роботи з підручником, метод вправ, програмоване навчання, проблемний метод. Інноваційні методи навчання. Інтерактивне навчання.

*Українська жестова мова як навчальна дисципліна у ЗСО.* Нормативно-правові документи, що регламентують навчання УЖМ в

початковій, середній, старшій ланках (Державний стандарт загальної середньої освіти, базовий навчальний план, типова освітня програма, типовий навчальний план, модельна освітня програма для 5-6, 7-8 класів (Н 90, Н 91). Характеристика ключових компетенцій, наскрізних та змістових ліній програми. Методичні рекомендації щодо викладання УЖМ в ЗСО. Календарно-тематичне планування з УЖМ. Підручники з УЖМ. Посібники з УЖМ.

*Урок як основна форма навчання.* Урок як основна форма організації навчально-виховного процесу. Проблема типології уроків з УЖМ. Макро- і мікроструктура уроку. Методика проведення уроків з УЖМ залежно від змісту, теми, мети, етапів навчання тощо. Тип уроку, його оптимальний варіант структури, вибір методів і прийомів, засобів організації комунікативної діяльності учнів, системи завдань і вправ, що забезпечують якісне засвоєння знань, формування умінь і навичок. Спостереження та аналіз уроків з української жестової мови. Вибір методів навчання. Типи уроків мови: 1) вивчення нового матеріалу; 2) закріплення вивченого; 3) перевірки й обліку набутих компетенцій; 4) узагальнення й систематизація вивченого; 5) повторення теми, розділу, 6) розвитку зв'язного мовлення. Структура уроку кожного типу. Інноваційні типи уроків (бінарний урок).

*Методика навчання основних розділів шкільного курсу української жестової мови.*

*Методика вивчення будови жесту і жестотвору.*

Зміст шкільного курсу про будову жесту і жестотвір та його значення. Будова ЖО. Одноручні й дворучні ЖО. Методи вивчення будови жесту. Види одноручних ЖО. Види дворучних ЖО. **Морфемний** аналіз та методика його проведення. Тренувальні вправи у процесі вивчення будови жесту. Методи вивчення жестотвору. Способи жестотворення. Унаочнення у процесі вивчення будови жесту і жестотвору. Робота з жестівниками під час вивчення будови жесту і словотворення. Типові помилки при поділі жесту на **морфеми** та робота над їх усуненням.

*Методика вивчення кінетики.*

Зміст шкільного курсу вивчення кінетики та його значення. Завдання вивчення кінетики. Розділи кінетики: конфігурація, локалізація, характер й напрям руху, немануальний компонент. Методи і прийоми вивчення кінетики. Вироблення в учнів норм жестового мовлення. Удосконалення точності показу кінем української жестової мови. Визначення жестового простору. Особливості показу конфігурацій. Особливості застосування локалізацій. Види характеру Тренувальні вправи з кінетики. Кінетичний розбір. Використання наочності і технічних засобів у процесі вивчення кінетики. Навчання кінетики – складова частина роботи над культурою жестового мовлення учнів. Значення зразкового мовлення вчителя. Використання відеозасобів навчання на уроках для вивчення зразків мовлення.

*Методика вивчення семантики.* Значення і завдання вивчення семантики в школі. Методика розкриття значення жестової одиниці (ЖО). Жест як одиниця мови, його ознаки. Однозначні й багатозначні ЖО. Синожести. Антожести. Творення антожестових пар. Новожести. Старожести. Безеквівалентна семантика. Жестове ім'я. Підбір ЖО певної категорії. Групування ЖО за певними ознаками. Методи і прийоми роботи над збагаченням жестівника учнів. Активний і пасивний жестівники учнів і співвідношення між ними. Сприймання і засвоєння новожестів і нових значень ЖО. Пояснення незрозумілих ЖО. Жестівникова робота на уроці УЖМ. Види жестівників. Друковані словники (жестівники). Онлайнві жестівники. Укладання жестівникових статей. Організація і види роботи з жестівником. Типові семантичні помилки в жестовому мовленні учнів та їх усунення.

Тренувальні вправи з семантики. Семантичний розбір. Виявлення у тексті відповідних семантичних явищ та їх аналіз. Складання жестових сполучень, речень з ЖО різних семантичних категорій. Аналіз текстів за видами семантики. Матеріал для занять з семантики, вимоги до нього і методика його добору

*Методика викладання граматики.* Граматика як предмет викладання та її місце в курсі УЖМ в початковій, середній, старшій школі; загальноосвітнє і виховне, теоретичне і практичне значення граматики.

*Методика викладання морфології української жестової мови.* Вивчення частин мови. Наступність і перспективність у процесі вивчення частин мови в початкових, середніх, старших класах. Самостійні частини мови. Жестоназва. Жестоознака. Жестодія. Жестоособа. Жесточисло. Службові частини мови. Формування понять про частини мови на основі семантико-граматичних значень (смислу, морфологічних і синтаксичних функцій). Шляхи подолання труднощів у вивченні самостійних і службових частин мови.

*Основні методи, прийоми і види роботи з морфології.* Морфологічний розбір за частинами мови. Порівняння, систематизація та узагальнення. Застосування таблиць, електронних ресурсів. Утворення різних форм і нових ЖО. Вставлення пропущених жестів у потрібній формі. Вправи на визначення родових і видових понять. Складання жестосполучень і речень. Вживання жестів, жестосполучень у зв'язному мовленні, робота над синожестами, антожестами. Плани і зразки уроків вивчення частин мови. Найпоширеніші помилки у морфологічному розборі, методи та прийоми їх усунення.

*Основні методи, прийоми і види роботи з просодії.*

*Методика викладання синтаксису УЖМ.* Послідовність, наступність і перспективність у вивченні синтаксису в початкових і середніх класах. Поняття про речення, зв'язок жестів у реченні. Розвиток мовлення учнів на уроках синтаксису. Прості речення. Види простих речень. Схеми речень. Головні і другорядні члени речення. Складні речення. Шляхи подолання труднощів у вивченні синтаксису (способи вираження головних і другорядних членів речення; виділення та розмежування другорядних членів; членів речення і частин мови).

*Основні методи і прийоми вивчення синтаксису.* Синтаксичний розбір простого і складного речень; побудова речень, схем, їх перебудова; добір і складання речень за поданими схемами; розгортання речень і скорочення їх, спрощення, розгортання другорядних членів речення у підрядні конструкції. Використання таблиць та інших засобів унаочнення. Виразне читання різних речень. Добір однорідних членів до узагальнювального жесту і навпаки – позначення родового поняття до ряду видових понять (розумові операції з видовими і родовими поняттями); різні синтаксично-стилістичні вправи на синонімічну заміну синтаксичних конструкцій і речень. Матеріал для вправ з різних почерків і відеоджерел. Плани і зразки уроків із синтаксису.

*Методика вивчення орфографії.* Зміст вивчення орфографії та його значення. Завдання вивчення орфографії. Методи і прийоми вивчення орфографії. Різновиди вправ із орфографії. Використання наочності і технічних засобів у процесі вивчення орфографії. Робота над орфографічними помилками.

*Жестові диктанти* як орфографічно-пунктуаційні вправи, їх різновиди та методика проведення. Дидактичне та виховне значення диктантів. Підготовка вчителя до проведення диктанту. Аналіз диктанту та робота над усуненням помилок.

*Методика сприймання інформації, роль зору й тактильних відчуттів, 180°* у сприйманні інформації з оточення, візуальні практики: привертання уваги, вступу, черговості, перерви, закінчення розмови; етикетні правила знайомства, застосування жестового імені, вітання, прощання, вибачення тощо, ролі погляду та ін., що є специфічними особливостями візуально-тактильної культури глухих. Опанування компетентностями надають можливість розвивати сенсорні знання, вміння, навички - досвід, що є необхідним і важливим для опанування ЖМ.

**Завдання і місце занять з розвитку мовлення у шкільному курсі української жестової мови.**

*Жестове мовлення.* Найважливіші принципи методики розвитку жестового мовлення в школі: зв'язок занять з розвитку мовлення з вивченням граматики, збагаченням семантики, роботою з жестівниками.

Діалогічне мовлення. Монологічне мовлення. Поступове збільшення самостійності учнів у роботі з розвитку жестового мовлення.

Дактильне мовлення: роль і зміст.

Взаємозв'язок жестового, дактильного і писемної мовлення;

*Жестовий переказ* як вид творчої роботи з розвитку мовлення. Методика проведення ЖП. Класифікація жестових переказів. Навчальний і контрольний переказ. Підготовка вчителя та учнів до жестового переказу. Складання плану. Особливості жестового переказу за планом. Вироблення навичок самостійного складання жестового переказу як творчої роботи. Аналіз змістових, логічних, семантичних помилок, допущених у ЖП.

*Методика вивчення стилістики й культури мовлення.* Вивчення мовних стилів у шкільній програмі. Дидактичні основи вивчення стилістики. Формування основних стилістичних умінь і навичок на уроках мови. Форми роботи зі стилістики в середніх і старших класах. Стилiстичний аналіз тексту. Основні стилістичні помилки. Робота над їх виправленням.

Значення культури мовлення у шкільному курсі УЖМ. Взаємозв'язок культури мовлення з іншими розділами мови. Основні принципи, методи та прийоми вивчення культури мовлення у школі. Система вправ з культури жестового мовлення. Найпоширеніші помилки у жестовому мовленні учнів та способи їх подолання.

*Методика вивчення риторики.* Місце риторики у шкільному курсі УЖМ. Практичне значення риторики. Загальна характеристика методів, прийомів і засобів навчання риторики. Риторичні жанри. Типи завдань із риторики. Основні вимоги до презентації публічного виступу. Види помилок. Робота над помилками.

*Методика вивчення перекладу.*

.....

*Позакласна та позашкільна робота з української жестової мови.*

Роль і значення УЖМ у позакласній та позашкільній роботі. Створення ДКОС у закладі.

Мета позакласних занять з УЖМ:

- 1) підвищення інтересу учнів до мови як навчальної дисципліни, виховання в них любові до мови та її носіїв, спільноти глухих;
- 2) поглиблення знань про мову, її зв'язки з мисленням, почуттям; зміцнення ЖКК, здобутих на уроках;
- 3) загальний мовний розвиток учнів.

Значення позакласної роботи з УЖМ.

Гурткова робота з мови (організація, планування, методика проведення). Жестомовний гурток. Види жестомовних гуртків.

Кабінет української жестової мови у ЗСО. Роль кабінету, його обладнання. Зміст і форми роботи.

Шляхи та засоби удосконалення кваліфікації вчителя жестової мови в умовах нової української школи.

## **Програмне забезпечення**

### **Засвоєння уроків північно-американського досвіду планування**

Творча співпраця співробітників відділу УЖМ з канадськими фахівцями дозволила отримати уроки багаторічного північно-американського досвіду у сфері освіти глухих здобувачів освіти. Звертаючи увагу на те, що у Північній Америці все більше переважає занурення глухих учнів в "інклюзивне" середовище з перекладачем (Russell, 2008; Winston, 2005), постійно зростає кількість свідчень того, що для глухих учнів, які мають доступ до освіти завдяки ЖМ, ключем до їхнього академічного успіху став прямий доступ до вчителів, які володіють їхньою мовою і можливість навчатися з масою інших глухих учнів. Такі середовища насправді є найбільш "інклюзивними" і вони близькі до мовних програм повного занурення французької, української та кантонської мов. Розроблення мовних програм для глухих розглядається через **призму лінгвальної й культурної ефективності**, а не через призму "спеціальної освіти" чи "інституціалізації" [23].

На міжнародному рівні існує декілька моделей, які можна вважати відповідними до типів навчальних підходів, потрібних вчителям і батькам при будь-якому розширенні доступу до можливостей жестового двомовного навчання. Зокрема, існує потреба (Nover, 2005; Gibson, 2008) у детальному плануванні на основі наочних прикладів у чотирьох сферах:

- планування статусу,
- планування основної частини,
- планування оволодіння,
- планування ставлення.

Перший пункт планування статусу передбачає внесення змін до законодавчих актів, в яких визнається форма мови меншини і підтримується її застосування в освітніх програмах. У Канаді англійська та французька мови визнаються офіційними мовами і у таких провінціях як Онтаріо, діють три закони, які підтримують користування американською ЖМ або квебекською ЖМ (Langue des Signes Quebecois) в освітньому середовищі закладів.

Другий пункт - планування основної частини стосується розробки навчальних програм. Для прикладу, в Онтаріо та Квебеку є навчальні програми для американської жестової мови, розроблені Міністерством освіти, за якими навчаються глухі учні в якості першої мови (M<sub>1</sub>) і



навчальні програми для учнів зі збереженим слухом, які можуть вивчати американську ЖМ в якості другої мови (M<sub>2</sub>).

Третій пункт – планування оволодіння розглядає і аспект мовних навчальних програм і ресурсів, які сприяють розробці двомовних програм, і визначення кваліфікаційних характеристик викладачів, підходів до оцінювання, підтримки і професійного розвитку усіх, хто задіяний у процес жестової двомовності.

Четвертий аспект мовного планування – це планування ставлення. Найскладніший, на думку Д. Рассел, 2013, оскільки йдеться про створення двомовних програм для глухих учнів різними категоріями фахівців. Серед них є ті, хто розглядають АЖМ як "проблему", а також ті, хто вважає її "містком" для вивчення англійської, який стає непотрібним, коли англійською вже володіють, а ще інші розглядають її як "мовне право" глухих людей [24]. Кожна з цих позицій відображає реальне ставлення до ЖМ та її використання 25[.]

---

Расселл Д. (2013). Українська жестова мова: поєднання наукових досліджень і освітньої практики. Жестова мова й сучасність : зб. наук. пр. Вип. 8 / НАПН України. Ін-т спец. педагогіки ; голов. ред. Засенко В. В. ; [редкол.: Засенко В. В., Кульбіда С. В. та ін.]. Київ : О. Т. Ростунов. С.132.

Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis/ *Postmodern Openings*. Vol. 13, is. 1. - P. 186-197. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>

Варто додати, що на міжнародному рівні ми спостерігаємо прогрес двомовності [1], який базується на досягненнях двомовного навчання розмовних мов. Поєднуючи лінгвальні дослідження та можливості освітнього планування, викладачі глухих дітей отримують ширший діапазон знань і засобів, які гарантуватимуть, що глухі діти розвиватимуться у жестовій двомовності й займуть належне місце у суспільстві.

---

Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць. В. 4. Ч.4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С.25-33. (in Ukrainian)

Наша Україна сьогодні має унікальну можливість не лише співставляти постійні зміни в освіті для глухих з міжнародними практиками і дослідженнями, вивчати уроки зарубіжного досвіду, скористатися доступною інформацією й напрацьовувати власний досвід жестової двомовності адитивним шляхом.

**Досвід створення навчальних програм з національних жестових мов у світі**

Навчальні програми для жестових мов як першої мови (M<sub>1</sub>), так і другої мови (M<sub>2</sub>) розроблені і доступні для використання в освіті глухих з метою реалізації жестової двомовної політики, педагогіки та практики (Swanwick, 2010) для різних жестових мов у різних країнах світу:

- Сполучені Штати – американська ЖМ (Knoors, H. & Marschark, M., 2012; Lange, C. M., Lane-Outlaw, S., Lange, W. E. & Sherwood, D. L., 2013; Tang, G., Lam, S. & Yiu K, C., 2014 та ін.),

- Бразилія – бразильська ЖМ (De Quadros, R. M., 2012),

- Італія – італійська ЖМ (Geraci, C., 2012);

- Нідерланди – нідерландська ЖМ (Schermer, T. (2012),

- Швеція – шведська ЖМ (Mahshie, S. N., 1995; Rydberg, E., Gellerstedt, L. C. & Danermark, B., 2009) та ін. [27]

Swanwick, R., Dammeyer, J., Hendar, O., Kristoffersen, A. E., Salter, J. & Simonsen, E., 2014, відмічають зміну практики жестової двомовної освіти у північній Європі (Норвегії, Швеції, Данії і Сполучене Королівство), які мають наслідки для навчання і професійної освіти [28]. Зміна контексту базується на ключових положеннях жестової (знакової) двомовної освіти і за визначенням групи однодумців під керівництвом американського вченого Marschark et al., 2014 зосереджено навколо чотирьох основних цілей:

по-перше, сприяти засвоєнню та вивченню першої мови шляхом надання доступної першої мови;

по-друге, використовувати доступну, візуальну мову як спосіб розблокувати навчальну програму для глухих учнів;

по-третє, покращити навички в письмової та розмовної мови;

по-четверте, розвивати соціальні, емоційні та позитивні у глухих учнів самобутності та покращення своїх навчальних досягнень [30].

Жестова двомовна освіта має важливе значення як для мовного розвитку учнів з порушеннями слуху, так і для загальних досягнень цих учнів (Cummins, 2000; 2005).

Розвиток двох (жестової і словесної) мов передбачає глибше і гнучкіше розуміння цих мов. Добре розвинена мова лінгвальної меншини розглядається, як полегшення навчання, а словесна мова більшості зі збереженим слухом суспільства підтримує загальні досягнення учнів у школі (Blackledge & Creese, 2010; Cummins, 2001; 2005; García, 2009; Hornberger and Link, 2012 та ін.).

Додамо, що впродовж більше 30 останніх років удосконалені навчальні програми ЖМ<sub>2</sub> розроблялися в різних країнах, таких як США (Baker-Shenk & Cokely, 1980, Smith, Lentz, & Mikos, 1988), Німеччина (Beecken, Keller, Prillwitz, & Zienert, 2007), Великобританія (Lyth, 2009; May & Wells, 2010).

На думку R. Thoryk, 2010, маємо сучасні емпіричні дослідження з педагогіки жестової мови (Sign Language Pedagogy) (Russell S. Rosen, 2020)

за моделями та теоріями оволодіння другою мовою (SLA), і жодне дослідження не порівнювало ефективність різних навчальних програм [4]. Досить часто вчителі жестової мови (за результатами дослідження D. Quinto-Pozos, 2011) самостійно розробляють методи навчання на основі практичного досвіду (носія мови, користувача мови та члена спільноти глухих). Причиною цього є відсутність будь-якої формальної підготовки з викладання жестової мови, оскільки переважна більшість вчителів (викладачів) жестової мови не завершили академічну підготовку з викладання національної жестової мови [5].

Варто відмітити, що у деяких країнах ця ситуація починає змінюватися, але переважна більшість навчальних програм жестової мови (як першої, так і другої мови) в різних країнах традиційно базуються на існуючих дослідженнях і теоріях викладання та вивчення звукових/звукових мов (а значить і використання калькованого жестового мовлення – КЖм), деякі з яких є більш сучасними у використанні мовної підтримки (природного мовлення – візуально-рухової основи), ніж інші. Наприклад, за інформацією Swanwick, R., & Gregory, S. (2007) ірландська ЖМ, як предмет вивчення від початкової до середньої освіти допомагає зменшити негативне ставлення до ЖМ і збільшити його сприйняття серед викладачів та чуючих учнів [36].

На основі вивчення досвіду опанування ірландської ЖМ2 розкрито особливості (доступ до навчальної програми через розмовну мову може супроводжуватися зосередженим жестовим знаком надійної мовної підтримки (для базових, контекстних, міжпредметних знань). А «підписана підтримувана англійська» (ППА - SSE) - використання знаків, що відповідає граматичній структурі англійської мови може відігравати ключову роль з точки зору підтримки викладання англійською та вивчення термінології. Втім, при вивченні жестової мови – М<sub>1</sub> основною формою викладання навчальної програми є природна мова, її активне використання дозволяє опанувати ЖМ природно і доступно. Інший приклад, оперативні керівні положення в галузі базової спеціальної освіти відповідно до проєкта «Базової освіти» закладено у програми при вивченні бразильської ЖМ [7]:

- мова це дія, що виникає в соціальному контексті,
- мова це безперервний процес спільної мовної практики, взаємодії та творчої пізнавальної комунікації у набутті досвіду.

Вже з середини дев'яностих років ХХ століття вивчення мови (Becker, 1995, 2001) передбачало більше, ніж опанування одиниць і граматичної системи. Це означало, що учні при опануванні навчальної програми успішно можуть стати частиною культурно-історичної практики:

«учні при вивченні мови розвивають не тільки свої способи продукувати форми мовлення, а усвідомлювати своє буття, використовувати завдяки знанням мовні дії» [8. С.67].

За висновками García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G., 2017, кожна з розроблених програм опанування ЖМ стосується набуття мовної практики в актах мовлення, які є невіддільними від суспільного (соціального,

історичного, середовищного) контексту, у якому це відбувається [9]. Учні, що вивчають ЖМ, розглядаються, як соціально-комунікативні суб'єкти, що рухаються вздовж різноманітних соціально сконструйованих прикладів мови, різноманітних конструкцій стосунків між їхнім повсякденним мовленням і шкільним мовленням. Процес вивчення мови пов'язаний з уже наявним мовним (мовленнєвим) досвідом, як основою для опанування мовної практики – власного унікального репертуару ресурсів, що дає їм змогу осягнути свій світ за допомогою мови (мов). Навчальні засоби кожної програми надають учням розширені можливості для мовного розвитку та змісту навчання, учні таким чином мають змогу долучатися до академічного вмісту за допомогою програмних ресурсів, водночас набуваючи нові [9. с.13].

Такі тези підтверджуються і на прикладі (Русакович І.К., 2018, 2019) запровадженої програми з білоруської ЖМ (1 год. на тиждень) у 2019 році. БЖМ активно вивчається і використовується у корекційному компоненті «Розвиток жестового мовлення» освітньої діяльності спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, і як сходинка в оволодінні словесним мовленням, і як один з варіантів оптимізації цього процесу» [10].

## **Розроблення навчальних програм з української жестової мови**

*Ініціативу мало представляти,  
її варто втілювати*

Розглядаючи труднощі і досягнення мовно-слухового підходу і створюючи можливість для іншого підходу до освіти для глухих учнів, ми розширюємо можливості для тих українських родин, де є глухі діти. Очевидно, що якість освіти, яка пропонується глухим учням, студентам, має прямий вплив на їхню здатність продовжити навчання після школи, знайти відповідну роботу і зайняти місце повноцінних учасників у громадянському демократичному суспільстві. Отже, ще раз скажемо, що Україна знаходиться у вигідному становищі, маючи можливість почерпнути уроки з успіхів і невдач освітніх підходів Північної Америки і розробити стратегії, які будуть продуктивними в лінгвістичному, культурному та освітньому сенсі.

Природно, що результати дослідження відділу УЖМ привезли до активізації розроблення навчальних програм для глухих і зі зниженим слухом учнів, а також освітніх програм, матеріалів для батьків. Ці матеріали стануть суттєвими досягненнями для ІРЦ, які розпочали надавати батькам, вчителям інформацію, яка базується на наочних прикладах, і сприяє розширенню освітніх можливостей кожної глухої, зі зниженим слухом дитини.

Під час проведення дослідження та розробки програм, партнери з Українського товариства глухих та Інституту спеціальної педагогіки систематично зміцнюють свій потенціал для пропагування змін, розробки подальших дослідницьких проєктів з розвитку спільноти та реалізації

інноваційних освітніх практик. Крім того, вони поєднують дослідження і практику, розширюючи наші знання про людські можливості у комунікації. Українське товариство глухих заявило у Глобальному дослідженні Всесвітньої федерації глухих (2008), що покращення якості освіти для глухих учнів, студентів стало їхнім першочерговим пріоритетом в країні, зміцнення зв'язків між українськими й канадськими партнерами сприяє поглибленню розуміння досвіду, приверненню уваги до труднощів, з якими зустрічаються українські колеги у контексті освітніх реформ.

## Програмне забезпечення

З урахуванням загальноєвропейських основ жестової двомовної політики, педагогіки, практики предмет «УЖМ» *вивчається*

- Мова опанування (M<sub>1</sub>)
- Мова друга (M<sub>2</sub>),
- і не вивчається як Мова іноземна (M<sub>3</sub>).

Загалом у перших двох позиціях предмет «УЖМ» розглядається, як посилення пізнавального соціального, емоційного позитивного розвитку глухих дітей та їхніх успіхів в навчанні.

Предмет «Українська жестова мова» з позицій сучасної науки і педагогічної практики гуманітарна дисципліна, інваріантна складова у спеціальних закладах (Н 90 і Н 91).

Статус вивчення предмету визначається, як і вивчення предмету «Українська мова», що є унікальною можливістю для кожного учня вивчати, розвивати, використовувати українську жестову мову, втім години на вивчення предмету значно менші, ніж для державної мови.

Результатів експ. діяльності спеціальних шкіл:

- позицій і очікувань суб'єктів навчання (вчителів ЖМ, батьків, учнів);
- рівнів успішності ЖЖК, жестовословесної двомовності учнів;

## Розроблення навчальних програм з української жестової мови

Визнання і повага мовних прав громадян з інвалідністю по слуху простежується вже тривалий час. Напрямок – вивчення предмету «УЖМ» у спеціальних закладах загальної середньої освіти (Н 90 і Н 91). Новий етап - Державний стандарт базової середньої освіти ЗУ «Про повну загальну середню освіту» Ст. 5 Особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання українською жестовою мовою та на вивчення української жестової мови базується на Рекомендаціях Європейського Парламенту, Ради ЄС щодо «формування ключових компетентностей освіти впродовж життя»...



**Історичний поступ створення програм**



### **Рис. .... Історичний поступ створення програм**

Засадничі положення лінгводидактики УЖМ, жестового мовознавства, термінологічного надбання стали підґрунтям для етапів оволодіння УЖМ в умовах ТН, ДН експериментальних ЗСО України з урахуванням видів інтерактивної пізнавально-комунікативної діяльності вчителя УЖМ і здобувача освіти. Адже сучасний здобувач освіти з порушеннями слуху - неоднорідна категорія:

- умов родинного комунікативного середовища з використанням першої (другої) мов, форм мовлення;
- особливостей мовної депривації учня (причина - побажань і очікувань батьків щодо мовного питання);
- специфіки вивчення УЖМ з урахуванням набутого «досвіду» мови, комунікації, отримання інформації та ін. і розвитку потенціалу мовної особистості.

При розробленні програм – спрямування на форм, методів, технологій навчання, спілкування, виховання, які б ефективно впливали на розвиток потреб, компетентностей від найнижчого до найвищих рівнів

Вивчення УЖМ - динамічний процес у накопиченні лінгвістичних знань і мови, як комунікативного доступного середовища, міжособистісного спілкування, зростання учня – мовної особистості. Виступаючи у ролі двох програм викладання УЖМ для учнів двох категорій, модельний курс «УЖМ» для кожного класу подібно до документів такого типу, відображає цільові установки та змістову основу, логіку його побудови, доцільність вибору технологій навчання та рівнів сформованості жестомовної комунікативної компетентності, починаючи з елементарного А1, середнього А2 та ін.

навчальний курс дисципліни «УЖМ» з усіма його складовими:

- структура предмету,
- описовий огляд ПЗ

деталізований тематичний виклад змісту

#### **Переваги модельних програм:**

- побудова надійних навичок прийому інформації;
- сприяння синхронізації сприйняття і тренування мовлення;
- посилення акт. використання ЖО у різних формах мовлення;

інтерпретація тематичних контекстів (інтерактивна діяльність) з урахуванням соціокультурних чинників.

Специфіка викладання УЖМ полягає у розвитку обізнаності й чутливості до унікальних мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних потреб учнів різних вікових категорій - мовних особистостей.

В Україні розробкою програм з вивчення УЖМ для різних вікових категорій учнів з порушеннями слуху займалися в різні роки сурдопедагоги (Є. Грищенко, В. Стюпкін, 2004; Н. Адамюк, 2009; О. Дробот, 2010; А. Садова, Д. Федорченко, І. Мужайло, 2017). Кожна з них, на думку Н. Іванюшевої, С. Кульбіди, 2013, має свої характерні особливості, переваги і специфіку викладання. Але об'єднує їх досить чітка і аргументована позиція у положеннях:

- доступність мови опанування з точки зору врахування прав глухих людей;

- вивчення УЖМ, як мови глухої спільноти, не лише не перешкоджає і не затримує розвиток української, а й сприяє розумінню і якісному співставленню мовних одиниць у двох мовах як у глухих учнів, так і учнів зі зниженим слухом, тобто є якісним ресурсом;

- закладення основи жестового двомовного (білінгвального) навчання для дітей глухих та дітей зі зниженим слухом [11].

Багато хто з вітчизняних прихильників одномовного «усного навчання» (Л. Борщевська, А. Гольдберг, О. Круглик, К. Луцько, Б. Мороз, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін.) мав застороги щодо вивчення ЖМ, мотивуючи тим, що дозвіл учням говорити мовою меншини означає менше використання мови більшості, а отже, і менше практики щодо використання словесної мови (усного мовлення). Сучасні дослідники (О. Бурлака, Г. Воробель, І. Кобель І., Кульбіда С., Cummins, 2001, 2005; Гарсія, 2009, Канді, 2013 та ін.), і педагоги (О. Біланова, Є. Грищенко, С. Дяків, Л. Іващенко, І. Кітманова, М. Курзіна, Л. Луценко, В. Муць, Л. Нестеренко, О. Романовська, В. Стюпкін, Д. Федорченко та ін.) звітують про протилежне: вивчаючи мову меншини глухої спільноти учні не мають жодних перешкод і затримці розвитку мови більшості. Навпаки, жестове двомовне навчання підтримує розвиток мови більшості. Відмова від використання мови меншини означає, що учні можуть використовувати (розвивати) лише обмежену частину своїх ресурсів, знижувати інформаційну доступність розуміння змісту програмового матеріалу уроків [11].

Напрацювання сучасного методологічного сурдопедагогічного контексту дозволило розташувати УЖМ в українській системі освіти як позитивну і якісну зміну у поглядах українських науковців, прискорило

переміщення предмету, як мову українських глухих з урахуванням соціокультурного контексту та комунікативних потреб, як базових, викликів сьогодення здобувачів з порушеннями слуху у спеціальних загальноосвітніх закладах освіти України.

**Методи дослідження.** Загальний опис розроблення курсу, мети, змістових компетентнісних ліній, парадигм вивчення УЖМ для двох категорій учнів, особливостей вивчення навчального матеріалу; лінгводидактичне проектування, порівняльний аналіз досвіду створення мовних програм з вивчення жестової мови, характеристика траєкторії вивчення й опанування змістових компетентнісних ліній, візуально-технічна фіксація й оброблення прикладів-зразків жестового мовлення – «банків мовної ідентичності» носіїв мови.

Опис і характеристика структурних компонентів навчальної програми з виділенням характерних особливостей.

Вивчення УЖМ – динамічний процес з точки зору накопичення лінгвістичних знань і мови, як середовища для міжособистісного спілкування і зростання учня – мовної особистості учня.

Окрім зазначеного, вивчення навчального матеріалу кожної з програм вибудовується з урахуванням міжпредметних зв'язків. Це сприятиме поглибленому розумінню жестомовних явищ, розширенню світогляду школярів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших навчальних предметів. Після опанування програми у школярів мають бути сформовані ключові компетентності, базові знання з будови жесту, кінетики, семантики, морфології, синтаксису, міжнародної жестової мови на прикладі американської жестової мови (АЖМ).

Варто зазначити, що у програмах не передбачено поділ годин на вивчення тієї чи іншої теми. Вчитель жестової мови на власний розсуд розподіляє час, беручи до уваги загальну кількість годин, відведену на вивчення предмету «Українська жестова мова» впродовж року, не порушуючи змісту навчального предмета.

Таким чином, у модельних програмах маємо навчальний курс дисципліни з усіма його складовими:

– структура предмету, що є основою для його розробки навчальних програм спеціальних загальноосвітніх закладів, і враховують досягнення предметних галузях «Лінгводидактика сурдопедагогічного напрямку», «Жестове мовознавство», в межах яких формується сучасна модель вивчення УЖМ, що поєднує прийоми, технології, стратегії, а також очікувані результати – жестомовні комунікативні компетентності, способи їх досягнення;

– описовий огляд пояснювальної записки для формування загального уявлення про побудову курсу навчання та логіку його розгортання

- деталізований тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, заснований на погодженій тематиці міжпредметних зв'язків.



## 6.5. Модельні програми з української жестової мови для 5-8 класів ЗСО

Українська система освіти осіб з порушеннями слуху (ПС) в сучасних умовах оновлюється з урахуванням державотворчих ініціатив МОН України, зокрема впровадження Державного стандарту базової середньої освіти, в тому числі і для осіб з особливими освітніми потребами (ООП), а саме – зміцнення основи білінгвального (жестового двомовного) навчання для дітей глухих та дітей зі зниженим слухом [1].

В межах науково-творчої співпраці відділу навчання жестової мови, активної участі двох експериментальних закладів (КЗО "Криворізька спеціальна школа "Сузір'я" Дніпропетровської обласної ради", Хмельницької спеціальної школи №33) Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, які мають досвідчених вчителів української жестової мови, було сформовано авторський колектив, який зайнявся розробленням модельних програм предмету «УЖМ».

Свідченням цього процесу є розроблення модельних програм [2,3] з УЖМ для 5-6 класів для спеціальних закладів загальної середньої освіти для глухих дітей (2 год. на тиждень), для дітей зі зниженим слухом (1 год. на тиждень) і є складовою:

а) реалізації положень неперервності мовної освіти [4],

б) ключових напрямів Нової української школи, компетентнісних засад переходу від початкової до базової середньої освіти, зокрема адаптаційного циклу (5–6 кл.) [5].

Предмет «УЖМ» вивчається як:

а) мова навчання ( $M_1$  – перша мова), а українська словесна мова вивчається як мова опанування ( $M_2$  – друга мова);

б) мова опанування ( $M_2$  – друга мова), тоді як українська словесна мова вивчається як мова навчання ( $M_1$  – перша мова).

виділенням характерних особливостей.



2022

**Розроблення модельних програм УЖМ 5-6 кл. інваріантної частини базового навчального плану, складової Державного стандарту середньої загальної освіти для глухих дітей (2 год.), зі зниженим слухом (1 год.).**

2023

**Розроблення модельних програм УЖМ 7-8 кл. інваріантної частини базового навчального плану, складової Державного стандарту середньої загальної освіти для глухих дітей (2 год.), зі зниженим слухом (1 год.).**

Розроблені програми отримали гриф МОН України 28 червня 2022 року, мають досить надійну наукову основу сучасного дискурсу української жестової мови, накопичену у відділі навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України у досягненнях сучасних сурдопедагогіки, сурдопсихології, жестового мовознавства, методики мови – лінгводидактики, а також результатів наукової думки з комп'ютерних інформаційних технологій та інклюзивної педагогіки. Засадничі положення лінгводидактики УЖМ, жестового мовознавства, термінологічного надбання (частин мови, назв розділів і спеціальних особливостей мови) стали підґрунтям для поступових кроків в розумінні, осмисленні, оволодінні УЖМ в умовах традиційного, дистанційного навчання експериментальних закладів України з урахуванням видів інтерактивної навчально-комунікативної діяльності вчителя і здобувача освіти з ПС. Адже сучасні здобувачі освіти порушеннями слуху є неоднорідною категорією як глухих учнів, так і зі зниженим слухом учнів, на що ми вже звертали увагу.

Мета програми полягає у виробленні в учнів з ПС на основі змістових компетентнісних ліній, умінь і навичок вільно, комунікативно, виправдано користуватися засобами УЖМ, її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності; в формуванні уявлень про культури надбання і традицій глухих українців у спільноті Українського товариства глухих. Також у програмі чітко окреслено взаємопов'язані завдання:

1) розкриття й формування потенційних можливостей, мовного чуття, здібностей мовної особистості до опанування мовного багатства УЖМ (комунікативне, кінетичне, семантичне, морфологічне, синтаксичне) й активно користуватися ним, удосконалювати у формах жестового й писемного мовлення;

2) розвиток і засвоєння знань, формування вмінь і навичок - необхідних компетентностей для здійснення ефективної комунікації;

3) виховання ціннісного ставлення до української жестової мови, як першої для глухих осіб, усвідомлення естетичної й культурної цінності УЖМ, забезпечення умов і можливостей її використання у житті і діяльності глухої людини в соціумі.

Виступаючи у ролі двох програм викладання УЖМ для учнів двох категорій, модельний курс «УЖМ» подібно до документів такого типу, відображає

- цільові установки та змістову основу,

- логіку його побудови,

- доцільність вибору технологій навчання та рівнів сформованості компетентнісних умінь і навичок. Основними перевагами цих програм є побудова надійних навичок прийому інформації, сприяння синхронізації

сприйняття і тренування мовлення, посилення активного використання жестових одиниць у різних моделях і формах мовлення, інтерпретація тематичних контекстів (інтерактивна комунікативна діяльність) з урахуванням соціокультурних чинників, в тому числі і використання сучасних жестівників УЖМ.

У програмах представлено і розкрито чотири (комунікативна, мовна, мовленнєва, соціокультурна) *змістові компетентнісні лінії*. Кожна з представлених ліній є важливим напрямом (має свою мету, завдання), а в комплексі є «своєрідним концентрично-спіральним механізмом забезпечення, розширення, поглиблення і набуття не епізодичного, а систематичного компетентнісного досвіду мовної особистості здобувача освіти з порушеннями слуху» [19]: глухого учня у парадигмі УЖМ<sub>1</sub>-УМ<sub>2</sub>, учня зі зниженим слухом у парадигмі УМ<sub>1</sub> – УЖМ<sub>2</sub>.

*Парадигма УЖМ<sub>1</sub>-УМ<sub>2</sub>* має такі характерні змістові компетентнісні лінії:

- *мовна* – знання про: УЖМ і УМ, як знакові комунікативні, інформаційні мовні системи, подібність, відмінність (порівняння, співставлення, аналіз, класифікація, визначення та ін.);

- *мовленнєва* – володіння рецептивними, продуктивними (пасивними) навичками природного, калькованого жестового мовлення, словесного (дактильного, писемного) мовлення;

- *комунікативна* – володіння навичками монологічного, діалогічного мовлення, розвиток здатності застосовувати природне, кальковане жестове мовлення, словесне (дактильне, писемне) словесне мовлення, як засіб спілкування, відповідно з урахуванням теми (мети, завдань, ситуації, намірів і особливостей учасників комунікації);

- *соціокультурна* – від ознайомлення до володіння:

- а) знаннями про культурні, етичні правила, норми, особливості, традиції глухої спільноти і чуючої спільноти, застосування знань під час спілкування з урахуванням соціокультурних умов комунікації;

- б) володіння вмінням усвідомленого переходу (переключення) між УЖМ і МЖМ, УЖМ і УМ, МЖМ і УМ під час спілкування.

*Парадигма УЖМ<sub>2</sub>-УМ<sub>1</sub>* має такі характерні змістові компетентнісні лінії:

- *мовна* – знання про: УМ і УЖМ, як знакові комунікативні, інформаційні мовні системи, подібність, відмінність (порівняння, співставлення, аналіз, класифікація, визначення та ін.);

- *мовленнєва* – володіння рецептивними, продуктивними (пасивними) навичками усного, писемного, дактильного мовлення та калькованого жестового мовлення, природного жестового мовлення;

- *комунікативна* – володіння навичками монологічного, діалогічного мовлення, розвиток здатності застосовувати природне, кальковане жестове мовлення, словесне (писемне, дактильне, усне)

мовлення як засіб спілкування відповідно з урахуванням теми (мети, завдань, ситуації, намірів і особливостей учасників комунікації);

- *соціокультурна* – від ознайомлення до володіння:

а) знаннями про культурні, етичні правила, норми, особливості, традиції чуючої спільноти і глухої спільноти, застосування знань під час спілкування з урахуванням соціокультурних умов комунікації;

б) вміннями усвідомленого переходу (переключення) між УМ і УЖМ, УМ і МЖМ, МЖМ і УЖМ під час спілкування.

Вивчення навчального матеріалу будується з урахуванням міжпредметних зв'язків. Це сприятиме поглибленому розумінню жестомовних явищ, розширенню світогляду школярів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших навчальних предметів. Після опанування програми у школярів мають бути сформовані ключові компетентності, базові знання з будови жесту, кінетики, семантики, морфології, синтаксису, міжнародної жестової мови на прикладі Американської жестової мови.

У програмах [2,3] не передбачено поділ годин на вивчення тієї чи іншої теми. Вчитель жестової мови на власний розсуд розподіляє час, беручи до уваги загальну кількість годин, відведену на вивчення предмету «Українська жестова мова» впродовж року, не порушуючи змісту навчального предмета.

Учні, які отримують кожен наступну сходинку (семестр, клас) з вивчення УЖМ, занурюються в цільову мову, культурні особливості спільноти глухих України. Завдяки вивченню предмету «Українська жестова мова» у 5-6 класах учні готуються до переходу на наступний цикл старшої школи (7-10 класи), де поглиблюватимуть предметні компетентності опанування першої, другої мов, мовленнєвих форм, комунікативного дискурсу монологічного і діалогічного мовлення, розвитку можливостей мовної особистості. Отримання вищого рівня опанування УЖМ забезпечуватиме міцну основу базових жестомовних навичок і культурних знань, які дозволять учням досягти кожен своїх навчальних цілей. Вони мають можливість розвивати сприйнятливі експресивні, рецептивні навички, а також культурну обізнаність, необхідну для участі у комунікативній діяльності глухих. Учні можуть спілкуватися з громадою через місцеві просвітницькі (спортивні, мистецькі, літературні, громадські) заходи.

*«Наша місія, уточнюють О. Біланова, Л. Іващенко, полягає в тому, щоб надати і глухим, і зі зниженим слухом п'ятикласникам, шестикласникам багатокультурний досвід вивчення української жестової мови, який максимальним чином мовного занурення розширить їхнє уявлення про два світи (світ чуючих і світ глухих), дозволить знайти своє місце у цих світах. Ми віримо, що вивчення української жестової мови забезпечує комунікативні навички на належному рівні та зв'язок із*

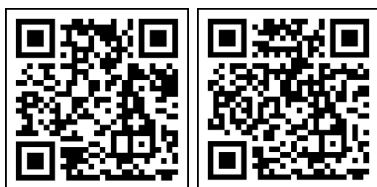
*спільнотою глухих України та культурою глухих, поглиблює культурну обізнаність, емпатію, а також мотивує до усвідомленого навчання, що є необхідним для доступно-інформаційного, пізнавального зростання кожного здобувача і здобувачки, як мовних особистостей”.*

Сучасний досвід засвідчує, що жестова мова є стимулом для швидкого розвитку когнітивних і соціальних здібностей неушкодженими каналами сприймання інформації в періоді раннього дитинства, що є надзвичайно важливим для уникнення мовної депривації. Крім того, жестова мова полегшує дитині оволодіння словесною мовою як письмово, так і усно. Тому теми комунікативно-змістової лінії «Індивідуальне мовлення» та «Тексти за типами мовлення» є частиною системи опанування мовленнєвих понять та набуття практичних умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (сприймання, читання, переказування, письмо). Мовленнєва змістова компетентнісна лінія представляє теми «Кінетика. Будова жесту», які системно передбачають вивчення не лише всіх структурних особливостей простої ЖО (конфігурація, локалізація, характер та напрямок руху, немануальний компонент), а надавати характеристику та нотацію жесту. Знання мовно-мовленнєвої змістової компетентнісної лінії є основою для формування правильного уявлення про побудову жестових одиниць в УЖМ в усій сукупності її виявлень, забезпечують оволодіння побудови жестових одиниць за *активними і доцільними стратегіями* вивчення матеріалу:

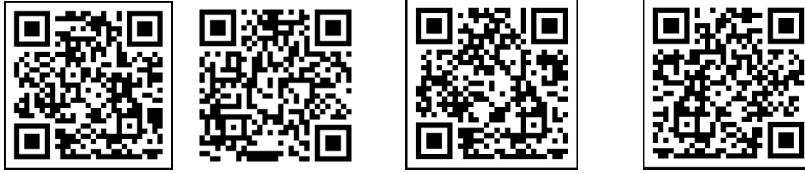
- «Побудуй за одним компонентом жестової одиниці»,
- «Використай одну (дві) основи»,
- «Застосуй потрібну конфігурацію» та ін.

Основа теми «Семантика» залучить учнів у світ багатючих можливостей семантичного значення жестових одиниць і дозволить зрозуміти, усвідомити і розширити мовний простір від однозначності до багатозначності, навчить розподіляти групи жестових одиниць за значенням:

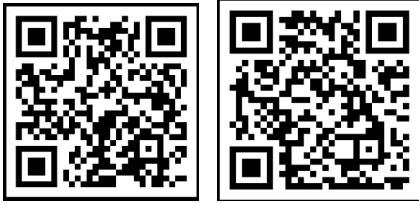
- антожести,  
- синожести (СМУТОК, ЖУРБА, ХВИЛЮВАННЯ; КРІПАК, ПАНЩИНА, РАБСТВО; та ін.),



- оможести (УМІТИ-ЗНАТИ; МОЛОДИЙ\*-ЗЕЛЕНИЙ\*; КРАЇНА-ДЕРЖАВА, ВІДДІЛ-РОЗДІЛ та ін.),



- старожести-новожести (МИКОЛАЇВ, КРИВИЙ РІГ та ін.),



- діалектні жести (САЛО, КОВБАСА, ШОКОЛАД, та ін.) тощо.

Викладання тем розділу «Семантика» дозволить учням не лише усвідомити роль жестосполучень у творенні стверджувальних розповідних (питальних, спонукальних) речень, а й:

- по перше, усвідомити різницю між застосуванням калькованого жестового мовлення і природного мовлення у комунікативній діяльності відповідно до контексту вивчення матеріалу,

- по друге, набути вмінь записувати приклади вислювлювань,

- по третє, зчитувати, розуміти, й правильно застосовувати форми мовлення:

а) *Вірний друг* - ДРУГ ВІРНИЙ.



б) *Вірний друг в біді не залишить* - ДРУГ ВІРНИЙ У БІДА ЗАЛИШИТИ НЕ.



в) МИКОЛАЇВ МІСТО-ГЕРОЙ!



г) СТЕПАН МАЙСТЕР (АС) КОМП'ЮТЕР. *Степан досконало володіє комп'ютером.*



д) ЛЕСЯ УКРАЇНКА ВІРШ+ПИСАТИ ЛЮДИНА. *Леся Українка – українська поетеса.*



У системі практичних завдань і вправ програм посідають різнопланові комунікативні конструктивні, перекладні, тестові та творчі вправи, пов'язані з розвитком логічного мислення, мовлення, а також робота щодо відновлення деформованого тексту, редагування, виправлення допущених мовленнєвих недоліків і семантичних помилок, переклад зі словесної на жестову. Під час формування завдань до вправ вчителю бажано надати проблемного характеру, спрямувати на розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів з порушеннями слуху.

Організація навчання має будуватися на засадах «педагогіки партнерства», в основі якій є спілкування, взаємодія й співпраця між вчителем, учнем/ученицею та батьками.

Основними перевагами, на наш погляд, розроблених програм є побудова надійних навичок прийому інформації, сприяння синхронізації сприйняття і тренування мовлення, посилення активного використання жестових одиниць (ЖО) у різних моделях і формах мовлення, інтерпретація тематичних контекстів (інтерактивна комунікативна діяльність) з урахуванням соціокультурних чинників, в тому числі і використання жестівників УЖМ. Якщо звернути увагу на специфіку викладання, то кожен вчитель має змогу розвивати обізнаність і чутливість до унікальних мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних потреб учнів різних категорій у якості мовних особистостей, з одного боку, і власних професійно-компетентнісних, з іншого. Місія вчителя УЖМ полягає в тому, щоб допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі комунікативної взаємодії.

Таким чином, у модельних програмах маємо оновлений навчальний курс дисципліни «Українська жестова мова» з усіма його складовими:

- описовий огляд пояснювальної записки для формування загального уявлення про побудову курсу навчання та логіку його розгортання;

- структура предмету, що враховує досягнення у предметних галузях «Лінгводидактика сурдопедагогічного напрямку», «Жестове мовознавство», в межах яких формується сучасна модель вивчення УЖМ, яка поєднує прийоми, технології, стратегії, а також очікувані результати, способи їхнього досягнення;

- деталізований тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, заснований на погодженій тематиці міжпредметних зв'язків.

Модельні програми вивчення УЖМ розроблені, щоб допомогти учням застосовувати мовні і мовленнєві навички, продовжувати розвивати їх для особистого збагачення. Ці програми можуть доповнити попередній рівень

ЖКК наступними дієвими компетентностями як першої, так і другої мови, виявити спільне і відмінне на рівні усвідомлення і використання.

## ФОРМУВАННЯ ЖКК МОДЕЛЬ

У сучасних умовах ЗСО домінуючим є особистісна орієнтація навчання мови, що передбачає забезпечення належних умов для різнобічного мовного і мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних психолого-вікових особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень. Аналіз сучасних праць О. Біляєва, І. Беха, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Паламар, М. Пентилюк та ін. дає підстави розглядати особистісно орієнтований підхід до навчання як пріоритетний у формуванні ЖКК нечуючих учнів початкової, основної школи, оскільки створює можливості для утвердження творчого підходу до всебічного й гармонійного розвитку, реалізації інтелектуальних і креативних здібностей кожного, хто є активним учасником навчального процесу. Усе це передбачає переорієнтацію свідомості й роботи наставника на педагогіку співробітництва в підсистемах «учитель – учень», «учитель – учень – учитель», «учень – учень», «учень – батьки (громадськість)», водночас діяльність учителя має бути організована не за принципом інформаційного повідомлення від суб'єкта до об'єкта у формі монологічного мовлення, а у вигляді діалогу (полілогу). Принцип реалізації особистісно орієнтованого підходу до визначення змісту навчання української мови має виявлятися в такому його конструюванні навчального процесу, за якого в максимально сприятливих умовах для розвитку дитини-школяра формуватиметься його ЖКК.

Розглянемо комунікативний напрямок роботи ЗСО щодо формування ЖКК учнів з порушеннями слуху. Серед усіх видів визначень базових життєвих компетенцій в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях підходи до визначення ЖКК є найбільш представленими, проте й найбільш різновекторними. ЖКК визначається як: сукупність спеціальних комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань [12] система комунікативних знань, умінь, навичок, що сприяють успішному спілкуванню як здатність використовувати комунікативні знання і враховувати їх у конкретній діяльності, як прояв особливостей комунікативної взаємодії окремої соціальної групи [10].

Зокрема, удосконалення змісту роботи з учнями початкових класів ми розглядатимемо в контексті підходу, за яким компетенція у спілкуванні розглядається як здатність розвиватися і долати труднощі в спілкуванні, в першу чергу, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви в спілкуванні і використовувати одержану інформацію для самопізнання [11]. У результаті удосконалення змісту КД новим баченням ролі УЖМ у навчальному процесі ОПС ми розраховуємо на набуття усвідомлених компетенцій комунікативної взаємодії учнем як мовною особистістю, оволодіння сучасними методиками комунікативної діяльності



при вивченні української мови, підвищення загального рівня культури міжособистісного спілкування.

КД – процес взаємодії (комунікації) з наставником, ровесником з метою розширення пізнання, має суб'єкт-суб'єктний характер.

Конструкт «УЖМ у комунікативній діяльності» - процес комунікації з метою оволодіння КК розширення пізнання, оволодіння засобами першої та, чи другої мови

### **КД виявляється ЖКК**

комплексне вивчення мовної особистості з ОПС, як здобувача освіти, має враховувати цілу низку системи контекстів КД – динамічних складових реальної дійсності і, водночас, релевантних, для ОПС (врахування критичного періоду розвитку мови через будь-яку модальність за необхідної і важливої умови чутливого сприймання ознак-можливостей збережених компенсаторних систем, (для ГДГБ – це перша жестова мова, друга – словесна мова, для ГДЧБ за вибором батьків: 1) перша жестова мова, друга – словесна мова, 2) перша словесна мова, друга – жестова мова); доступ до інформації в легкий і зручний спосіб з метою забезпечення розвитку комунікативних потреб; встановлення і підтримання міжособистісних стосунків з оточуючими, набуття соціального досвіду, характерного для однолітків; опанування другої мови на основі першої, компетенції якої мають бути не нижче рівня А<sub>2</sub>; організація двомовної комунікативної діяльності при системному супроводі наставників, які здатні підтримувати і розвивати поступові рівні компетентнісного розвитку двомовної особистості – жестомовної комунікативної компетенції).

Компетенції, у нашому випадку — ЖКК виявляються у діяльності, напряду пов'язаній з комунікацією, успішність якої залежить від рівня сформованості і рівнів оволодіння компетенцій нижчого рівня, як основи. Серед них: емоційна, мовно-логічна, рефлексивна, лінгвальна, мовленнєва, інтерактивна, соціально-комунікативна, технічна, соціокультурна, соціолінгвальна, предметно-змістова, інформаційна. Всі разом вони мають мотиваційний (потреба у прояві компетенції), когнітивний (ЗУН стосовно змісту компетенції), поведінковий (досвід прояву компетенції у стандартних і нестандартних ситуаціях), ціннісно-змістовий (цінності, орієнтири. стосунки), рефлексивний аспекти.

Розвиток ЖКК у комунікативній діяльності особистості учня як суб'єкта жестового двомовного процесу – мовної особистості складається з:

1. Індивідуально-особистісний блок (емоційна компетенція - самосвідомість і самоконтроль, перцептивна компетенція, емпатія; вербально-логічна компетенція, рефлексивна компетенція) .
2. Мовний блок (2).
3. Інтерактивно-практичний блок (3).
4. Соціокультурний блок (4).
5. Предметно-інформаційний блок (5).

**I. Індивідуально-особистісний блок** – сукупність вроджених або набутих індивідуальних властивостей особистості, які необхідні для здійснення ефективною взаємодії (комунікації), успішного виконання вправ, завдань. Складається з:

1) емоційної компетенції – спроможність усвідомлювати, визнавати і контролювати власні емоції, а також емоції інших людей; співвідношення раціонального і емоційного у спілкуванні; спроможність до самомотивації і керування емоцій у собі і у стосунках з іншими.

– самоусвідомлення і самоконтроль (розуміння саму себе, своїх потреб и спонукань; опанування власних емоцій, спрямованість їх у потрібне русло; знання форм і методів самоконтролю; впевненість у собі, знання власних сильних і слабких сторін, потреб; емоційна стабільність);

– перцептивна компетенція (дозволяє оцінювати емоційно-психологічні реакції учасників діалогу (спілкування) і навіть прогнозувати ці реакції, уникаючи тих, які заважають досягати цілі спілкування);

– емпатії (розуміння емоційного стану іншої людини засобами співпереживання, співчуття, проникнення у суб'єктивний світ; уміння враховувати почуття і емоції інших людей).

2) вербально-логічної компетенції – спроможність сприймати і розуміти зміст і основну думку висловлювань, в найкращий спосіб обробляти, групувати інформацію, свідомо засвоювати комунікативний зміст повідомлень — одиниць мовлення, понять, висловлень, тексту; запам'ятовувати і відтворювати в пам'яті фактичні знання; спроможність послідовно висловлювати свої думки; уміння сперечатися; здібність переконувати, використовуючи мовні позначення. Складається з:

– аналітичної (аналіз змісту висловлення, виділення головної думки; уміння, спрямовані на розуміння інформації; уміння виділяти основну інформацію від другорядної, встановлювати зв'язок подій; визначати логічну послідовність фактів);

– оцінної (уміння оцінювати істинність або неправдивість інформації, яка передається в процесі комунікації, правильність запропонованих обґрунтувань, доведень, послідовність, повноту аргументів);

– проективну (уміння проектувати комунікативну діяльність: визначати мету і завдання комунікації, складати загальний план і поетапну програму; розподіляти ролі; обирати засоби комунікативної діяльності; уміння будувати власні роз'яснення і обґрунтування з урахуванням часових проміжків, визначеності, послідовності, достатності, переконання);

3) рефлексивну компетенцію, що відображає здібність ефективно і адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу до комунікації, досягненню максимальної ефективності і результативності. Такий зміст розкривається у компетенціях:

– рефлексивно-аналітична, що спрямована на аналіз самої себе (самоаналіз), власних станів (самовизначення, ідентифікація), своїх дій в комунікативних ситуаціях;

– рефлексивно-оцінна (оцінка правильності рішення комунікативних завдань);

– рефлексивно-проективна компетенція (проектування комунікативної стратегії і тактики з урахуванням результатів аналізу і оцінки правильності рішення попередніх комунікативних завдань).

**II. Мовний блок** – теоретична і практична готовність до ефективної комунікації; необхідна умова здійснення комунікації. Включає:

1) лінгвальну компетенцію – володіння системою свідчень про мову за рівнями ЖКК; готовність використовувати основні закони функціонування мови і мовлення з метою вирішення комунікативних завдань; уміння спілкуватися (письмово, жестово з можливим використанням дактильного і усного\* мовлення). Вміщує компетенції:

– кінетична (дотримання правил кінетики, розвиток візуального сприймання (сформованість кінетичних — конфігурацій, локалізацій, параметрів руху — характеру і напрямку (кінетичних уявлень), здібність до кінетичного аналізу і синтезу, інтонаційна насиченість, виразність мовлення, що проявляється у експресивності, підвищеній-ослабленій активності, немануальній складовій (підсилення (послаблення) параметрів обличчя (тіла), інтонування), правильність дихання);

– лексична (достатність жестівникового (словникового) запасу, розуміння змісту понять у двох мовах, усвідомленість застосування семантики жестів (слів) і доцільність використання у потрібному значенні відповідно до культури вживання у мові;

– синтаксична (сукупність знань і умінь вибудовувати жестосполучення (словосполучення), речення з доцільним використанням порядку розташування членів речення;

– граматична (застосування жестів (слів) правильно, володіння правилами жестозміни (словозміни), правильний граматичний і синтаксичний устрій мови (мов), наявність складних речень в мовленні);

– орфографічна (сукупність ЗУН в питанні орфографічних знань, особливості писемного мовлення;

– стилістична (дотримання культурно-мовленнєвих норм, що передбачають вибір і поєднання мовних засобів, які створюють певну стилістично-мовленнєву організацію).

2) мовленнєва компетенція – комплексна категорія, що спирається на лінгвальну компетенцію і охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів візуальної культури (сприймання) і говоріння, демонструє знання всіх рівнів мови та умов її функціонування у різних соціальних контекстах. До складу входять компетенції:

– мовленнєво-активна (спроможність до визначеного комунікативного акту висловлювання, уміння спілкуватися на різні теми, культура візуально-мовленнєвої поведінки, ініціативність спілкування; спроможність сприймати мовлення іншої людини, уміння підтримувати розмову; наявність у мовленні питань, звернень, пояснень, міркувань, висновків, порядку висловлювань та ін.);

– дискурсивна (здібність побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань, використання різних функціональних стилів в різних формах мовлення);

– прагматична (уміння ефективно використовувати вирази відповідно до комунікативних намірів мовця і з ситуативними умовами мовлення);

– стратегічна компетенція (уміння досягати визначеної комунікативної мети, використовуючи візуальні комунікативні стратегії і мобілізуючи всі свої візуально-рухові ресурси).

**III. Інтерактивно-практичний блок** відображає організацію взаємодії учнів з урахуванням комунікативних умінь, їхніх культурних, мовних, способи мовних і регіональних відмінностей, способи безпосередньої організації їхньої діяльності, спільної діяльності. Цей блок складається:

1) інтерактивної компетенції, що передбачає здібність впливати на ефективність сумісної діяльності і спілкування та спільної діяльності, спільноти і забезпечувати позитивні зміни взаємодіючих суб'єктів, пов'язаних з внутрішнім зростанням і розвитком. Це компетенції:

– сумісності (готовності до спільної діяльності і роботи);

– комунікабельності (уміння налагоджувати взаємостосунків з іншими таким чином, щоб було доцільно обом);

– контакту (здібність до конструктивного і взаємно збагаченого спілкування з іншими, встановлення зв'язків і контактів; сукупність таких якостей особистості як сумісність, комунікативність, гнучкість, толерантність, почуття гумору, легкість).

2) соціально-комунікативної компетенції, яка зорієнтована на будь-яку соціальну ситуацію, на прийняття вірних рішень, на досягнення поставлених комунікативних цілей. Зміни досягаються таким чином:

– конфліктна компетенція (знання про конфлікт, володіння широким спектром стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях і умінь використовувати ці стратегії в життєвих ситуацій, емоційна саморегуляція, навички керування конфліктними проявами;

– організаційна компетенція (спроможність до колективних дій, до організації взаємодії; спроможність керувати спілкуванням);

– етична компетенція (сукупність теоретичних знань, практичних умінь етичного характеру і певного набору особистісних якостей, які обумовлюють готовність індивіда до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору; прихильність до етичних цінностей певної культури спільноти чи соціуму).

3) технічної компетенції — спроможності забезпечити спілкування як процес. Складається з:

– експресивна компетенція (навички самокерування виразністю комунікативно-виконавчою діяльністю; проявляється як культура мовленнєвих висловлювань, що відповідають нормам жестового (словесного) мовлення, пластики рухів, емоційно-виразного супроводу висловлення, мовленнєвої тональності і мовленнєвої гучності),

– компетенція «приєднання» (забезпечує емоційний контакт, «налаштування на іншу людину-співбесідника; передбачає наявність схильності імітувати рухи, жести, пози, поведінкові реакції співбесідника).

**IV. Соціокультурний блок** передбачає взаємодію двох культур в умовах соціокультурного простору; відображає здібність успішно спілкуватися з представниками двох культур. Зміст розкривається завдяки:

1) соціокультурній компетенції, що визначається як сукупність знань, умінь і якостей особистості, які необхідні для міжкультурної комунікації відповідно до культурних і соціальних норм комунікативної поведінки; ступені ознайомлення з соціокультурним контекстом, у якому використовується мова; є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій, мови, розуміння свого «Я» з позицій тих культурних характеристик, які розповсюдилися у спільноті. До складу входять:

– міжкультурна компетенція (адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних культур; умінь використовувати потрібні практики поведінки відповідно зі знаннями про стереотипи вербальної і невербальної поведінки представників культур в процесі комунікації);

– культурна компетенція (знання культурних цінностей; умінь розуміти ставлення до культурних цінностей у різних контекстах; умінь толерантно сприймати прояви іншого у культурі; орієнтація на діалог культур).

2) соціолінгвальна компетенція, яка відображає здібність використовувати і перебудовувати мовні форми відповідно до ситуації; спроможність розпізнавати мовні особливості соціальних рівнів від професії, місць проживання, роду занять. Ця компетенція здійснює вплив на мову, оформлення спілкування між представниками двох культур. Вміщує:

– соціолінгвальну компетенцію (забезпечує комунікативну сумісність висловлювання відповідно до соціальних норм поведінки у кожній ситуації спілкування; умінь будувати свою невербальну (вербальну) поведінку адекватно специфіці спільноти з урахуванням соціального статусу співрозмовника; умінь ефективно використовувати знання і умінь для вирішення комунікативних завдань);

– компетенцію у питанні мовного етикету (соціально усталені, національно специфічні і регулятивні правила мовленнєвої поведінки у ситуаціях встановлення, підтримки і припинення контакту комунікантів відповідно до статусно-рольових і особистісних стосунків, офіційних і неофіційних);

– лінгвокраїнознавча компетенція (знання країнознавчої наповненості лексики; умінь вибирати і розпізнавати культурно-значимі лексичні одиниці відповідно зі змістом висловлювання; інтерпретувати лінгвокультурні і лінгвокраїнознавчі факти в тексті).

**V. Предметно-інформаційний блок.**

Блок представлено предметно-змістовою компетенцією, що забезпечує оволодіння мовною особистістю змістовим аспектом комунікації; відповідає за зміст і має:

– предметну цільову компетенцію (наявність спеціальних предметних знань в предметній галузі знань і уміння використовувати їх в процесі КД для вирішення сурдопедагогічних завдань);

– ситуативну цільову компетенцію (сукупність знань, умінь і способів діяльності для вирішення певного кола питань у конкретній ситуації предметної діяльності або спілкування; рівень сформованості соціально значущих якостей мовної особистості; спроможність використовувати і отримувати знання з метою поступових рівнів розвитку і самореалізації особистості).

Серед основних проявів ЖЖК учнів стає сформованість: позитивної спрямованості на процес комунікації, орієнтації в комунікативних ситуаціях та розуміння їхньої сутності, визначення і обрання стратегії поведінки в спілкуванні, бачення перспектив комунікативної взаємодії; комунікативних здібностей (у різних формах мовлення), комунікативних якостей (товариськість, контактність, комунікабельність, доброзичливість).

Звертаючи увагу на КД як організацію взаємодії індивідуального й іншого досвіду, звертаємо увагу, що учень заповнює і формує власний досвід мовної особистості, який визначає характер комунікативної активності в тих чи інших конкретних ситуаціях. Зміст і організація цієї комунікативної активності у кожного глухого учня різні, тому діти різняться за своїми комунікативними можливостями. Втім, всі вони потребують **створення умов**, які сприятимуть зростанню, стимулюванню їх комунікативної активності як найвищої форми прояву ЖЖК, за рахунок максимально можливого збагачення індивідуального власного досвіду спілкування.

Власне, збагачення комунікативного досвіду кожного учня зокрема у процесі двомовного навчання (формування основних компетенцій кожного блоку), на наше глибоке переконання, виступає в якості психолого-педагогічної основи комунікативної діяльності зокрема і комунікативного розвитку.

## **VII. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

### **7.1. Дистанційне навчання**

Ми живемо з вами у той час, коли сучасна сурдопедагогічна теорія і практика постає перед новими викликами. Збільшується в десятки разів роль сучасних технічних засобів порівняно ще за 5 років назад. Цей процес настільки швидкоплинний, що ми навіть не встигаємо за новинками-інноваціями: гаджетами, телефонами, комп'ютерами, сервісами, мережами, застосунками... Безумовно, цей процес не може не впливати на позиції традиційного навчання (ТН) здобувачів з порушеннями слуху, коли

інновації у застосуванні комп'ютерних технологій засобами сучасних ТЗ стали реальністю.

Ще недавно ми з подивом і захопленням спостерігали за окремими молодими педагогами, які епізодично застосовували інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) на уроці (до 5% проти 95%), то сьогодні це число прямо пропорційне у застосуванні комп'ютерних технологій (як 95% до 5%). Це стало не лише активним, модним, інноваційним, а й професійно необхідним до сучасних запитів і потреб, необхідним до: сучасних запитів і потреб сурдопедагогічної практики, визначенням переваг і недоліків при вирішенні «мовної допомоги», якості супроводу, організації онлайн навчання наших здобувачів.

Незалежно від віку глухим і зі зниженим слухом дітям потрібна «мовна допомога». Якщо така мовна допомога не надається або використовується незручний, недостатній формат, не варто дивуватися, чому значна кількість глухих і зі зниженим слухом дорослих, демонструють «дефіцит мови», «дефіцит мовної обробки», що впливає на збій інформаційності у мовній системі. Для вчителів – це завжди виклик, оскільки їм доводиться не лише викладати методику предмета, не лише викладати мову у доступному форматі певного академічного дискурсу, а й долати наслідки неадекватного вивчення мови в ранньому дитинстві, оскільки збіднена база мовних одиниць є причиною низьких компетентностей. Вчителі-сурдопедагоги підбирають семантичні варіанти навчальних стратегій, де переклад є одним з основних, з огляду на неоднорідність категорії учнів з порушеннями слуху.

Обираючи тематику підвищення кваліфікації, сертифікації, фахівці-практики віддають перевагу питанням ефективного супроводу, організації онлайн навчання наших здобувачів.

Сучасна сурдопедагогічна наука презентована застосуванням ІКТ як на теоретичному, так і практичному рівнях, меншою мірою – досвідом впливу воєнного стану на якість такого процесу.

Ми стали свідками подій, які в реальному часі відбуваються дуже швидко (за об'єктивних причин: коронавірус, російсько-українська війна). Зважаючи на ці виклики дистанційне навчання (ДН) стало реальністю, входить в протиріччя з ТН, дозволяє реалізувати можливості ІКТ у в освітньому процесі, як елементу цілісної структури навчальної діяльності у наданні освітньо-реабілітаційних послуг.

За здійсненим моніторингом у відділі навчання жестової мови виявлено особливості ДН. Зокрема, якщо до війни ми форму ДН розглядали, як епізодичний, тимчасовий процес у всіх навчальних закладах, то нині це стає:

а) об'єктивною реальністю, яка нині здійснюється у певний час, у певному просторі із задіяними досвідченими фахівцями, де учасники віддалені відстанями;



а) системою, яка ґрунтується на лінгводидактиці сурдопедагогічного напрямку, яка потребує розробки технологічної складової, кваліфікованої кадрової підготовки, сучасного ресурсного забезпечення, оцінки можливостей і здатностей, за і проти, різноманітних умов ефективного здійснення, вивчення проблем, позитивів, шляхів удосконалення на різних рівнях.

Сучасна сурдопедагогічна наука поряд з вивченням ІКТ на теоретичному і практичному рівнях презентована розробкою методології



(концепції жестової мови в Україні 2009, концепції білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху, 2011), які обґрунтували не лише сучасні підходи (гуманістичного, білінгвального, особистісно зорієнтованого, дитиноцентричного, соціокультурного, компетентнісного), а й поступовий перехід від одномовності (використання лише словесної мови) до двомовності (використання словесної і жестової мов) у ТН, як основи інноваційного досвіду. Такі позиції підтверджуються у авторських монографічних розвідках 2019, 2021,

авторських підручниках початкового навчання 2016-2021 років, результатів ТН і ДН кращих сурдопедагогів експериментальних закладів з 2006 по сьогодні, в тому числі із числа глухих фахівців.

За моніторингом експериментальних шкіл, впровадження і застосування УЖМ у навчально-виховному процесі засвідчила: підвищення рівневих показників функціонального придбання двох мов у формах (КЖМ, дактильного, писемного), а також грамотності у відповідних рівнях ЖКК учнів. Ключовим чинником в умовах експериментального навчання спеціальних закладів (Н 90 і Н 91), як нам видається, є забезпечення системи, частоти і узгодженості для учнів з ПС мовного введення УЖМ вчителями, вихователями, батьками, що порівнюється багато в чому з розмовним мовленням у чуючих дітей. Білінгвальне навчання з активним використанням УЖМ є засобом освітнього розвитку, сприяє: підвищенню рівнів грамотності, перешкоджає накопиченню дефіциту у двох контактуючих мовах, формуванню мовної особистості учня, відкритої до взаємодії з оточуючим світом і збагаченої у обміні досвідом чуючих і нечуючих фахівців системи БН. Перші (41,2 % від загальної кількості сурдопедагогів) усвідомлено опановують досвід застосування УЖМ поряд зі словесною мовою, набувають поступові рівні жестомовної комунікативної компетенції у спілкуванні з нечуючими учнями, використовують як засіб навчання на предметних уроках. Другі (25% - 130 осіб), пройшовши власний шлях одномовного (71,3 %), двомовного (28,7 %) освітнього розвитку, досягнувши вищих рівнів грамотності, працюючи у різних типах закладів спеціальної і загальної освіти України, в тому числі і вищої, намагаються найкращим чином врахувати мінуси і плюси вітчизняної системи корекційного-розвиткового спрямування змісту і методів навчання учнів, студентів з ПС і



запропонувати власні моделі адитивного білінгвізму у комунікативній, навчальній, учбовій, ігровій діяльності, що дозволяє, як свідчить практика, досягати навчальних цілей.

З урахуванням концептуальних позицій БН однією з перших умов є паритетність ЖМ і СМ. Звертається увага на те, що ЖМ як  $M_1$  має заст. якомога раніше, оскільки глухі люди «*природно схильні до візуального сприймання-спілкування – режиму, за допомогою чого вони сприймають світ*; орієнтація на СМ в якості першої мови ( $M_1$ ) навіть за підтримки кохлеарних імплантатів (КІ) не дали кращих результатів грамотності у більшості глухих дітей (ГД). Саме доступна і зрозуміла  $M_1$  прокладає шлях до створення у мозку людини спеціального блоку, який відповідає за

засвоєння не лише  $M_2$ , а й інших мов. ЖМ є «найкращим засобом для забезпечення доступу до соціокультурної інформації в ранньому дитинстві, до змісту навчальних програм будь-якого віку)», використання та розвиток ЖМ має психологічні та освітні переваги, слугує пед. інструментом для забезпечення доступу до академічного змісту здобувачів з порушеннями слуху.

Як підтвердження до попереднього, варто звернутися до цитати відомого американського вченого, що стала забезпеченою основою для навчання здобувачів з ПС в США «сприяння засвоєнню, вивченню першої мови; використання доступної, візуальної мови як способу розблокувати навч. програму для глухих; покращення навичок у формах  $M_2$ ; розвиток соціальних, емоційних, культурних компетенцій глухих учнів; покращення навчальних досягнень.

З огляду на це, чітке визначення першої і другої мови має стати ключовим для  $M_1$  – перша,  $M_2$  – друга при формуванні навчального е-контенту і застосуванні від *засобів спілкування до засобів навчання*: жестомовний з елементами перекладу мовних одиниць на СМ, словесномовний з елементами перекладу мовних одиниць на УЖМ, перекладний (детальніше можна ознайомитися [4]). Перекладний – постійне використання перекладу однієї мови на іншу (як словесної, так і жестової) з додатковим фахівцем (перекладчем, асистентом) і застосовується лише тоді, коли здобувач з ПС володіє цими двома мовами.

З урахуванням чітко визначених засобів навчання формування навчального е-контенту наставником має враховуватися, наприклад, при ознайомленні (поясненні) нової інформації за темою.

## **ВИСНОВКИ**

Соціокультурний дискурс української жестової мови з урахуванням об'єктивного статусу принципу науковості спрямовувався на реалізацію різних напрямів дослідницьких творчо-пошукових, дослідно-експериментальних, науково-методичних стратегій, створення організаційно-педагогічних умов для оволодіння культурою науково-дослідною діяльністю учасників експериментальних закладів.

Встановлено, що формування методологічної свідомості в контексті дослідження (концептуальність, нормативність, орієнтири, стратегія і тактика дослідження, принципи дослідження, компетентності) відбувалося частково з урахуванням воєнного часу (три експериментальні заклади зазнали руйнувань, значна частина психолого-педагогічних працівників ЗО, глухі носії УЖМ стали внутрішньо і зовнішньо переміщеними особами), що вплинуло на уявлення і свідомість дослідників про систему функцій, напрямів рефлексивної діяльності.

Встановлено, що система сучасного бачення феномену глухоти розглядається з позицій інклюзивності, теорії фондів, ґрунтується на положеннях постнекласичної педагогіки жестової мови, інтегративних

науках про глуху людину, що відображається у змістових концептах феномену глухоти, ідентифікації глухої людини як члена Товариства глухих, як суб'єкта свого розвитку, де усвідомлене ставлення до себе, до своїх потреб і здібностей, мотивів поведінки, думок і турбот – динамічної системи уявлень власного «Я» може змінюватися і рухатися в часі.

*Доведено*, що очевидною тенденцією соціокультурного дискурсу УЖМ є реалізація міжнаукового ускладнення, міждисциплінарного бачення форми і змісту сучасної педагогіки жестової мови, жестової двомовності, що мають передусім гуманну, недискримінаційну, гуманітарну, спрямованість, де доступність і зручність комунікації і мови є онтологічно єдиним процесом ініціювання еволюції свідомості, пізнання, мислення, вирішальними чинниками у розвитку глухого здобувача освіти як особистості. Важливим є поєднання теоретичної бази й різних форм взаємодоповнення, професійної методики, як необхідної миследіяльності соціально-педагогічного (найскладнішого соціокультурного) практикування.

*Обґрунтовано*, що тематичне дослідження розриває методологію жестової двомовності, де когорта глухих дітей дошкільного віку є унікальною мовною групою: а) з (не)використанням жестової і словесної мов, як першої (рідної), соціально значущої мови; б) тих, хто ідентифікує як члени спільноти глухих або чуючих: в) тих, хто, можливо, ніколи не буде повністю розвивати першу мову, не отримає достатньо лінгвального соціального введення на ранній стадії – сензитивного віку (0-5 років).

*З'ясовано* тенденції поєднання теоретичної бази й різних форм взаємодоповнення лінгводидактичної методики викладання предмету «Українська жестова мова», як необхідної миследіяльності соціально-педагогічного (найскладнішого соціокультурного) практикування вчителів УЖМ.