

- наукова спрямованість викладання.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити наступні висновки:

Визнання прав дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти в загальноосвітніх навчальних закладах спонукає до пошуку ефективної організації навчально - виховного процесу.

Ефективність роботи закладу базується на постійному вивченні не лише академічних показників учнів, соціальної взаємодії та адаптації, а також на ефективності корекційної складової.

Таким чином, на основі результатів теоретичного аналізу ми вважаємо, що наукова організація моніторингу якості освіти дає можливість приймати відповідні управлінські рішення, прогнозувати і вносити відповідні корективи до педагогічного процесу; конкретно планувати роботу з відповідної проблеми з учителями та учнями; створювати умови для порівняння власної оцінки діяльності педагогічного колективу з незалежною оцінкою.

Перспективи подальшого педагогічного дослідження полягають у виявленні передового педагогічного досвіду, його узагальненні та розповсюдженні; ефективному використанні кваліфікації вчителя, практичного досвіду та працездатності; відкритті нових проблемних ситуацій та об'єктивній оцінці своєї праці; забезпеченні механізмами регулювання цілей та шляхів їх досягнення тощо.

#### **Література:**

1. Галкина Т.И. Мониторинг образовательной деятельности в школе. Книга современного завуча / Т.И.Галкина, Н.П.Озерова. – Изд. 2-е, доп. и перероб. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 416с.
2. Кальней В.А.Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: метод.пособ. для учителя / Кальней В.А, Шишов С.С., - М., «Педагогическое общество России»,1999.- 75с.
3. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М.М.Поташник. – М.: Педагог.общество России, 2002. – 352с.
4. Романюк І.А. Діагностика як метод моніторингових досліджень професійної компетентності педагогів дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посібн. / І.А.Романюк. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2012. – 156с.
5. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посібн. / Т.В.Сак. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С. , 2011. – 101с.

**УДК : 376.1-056.263:376.016:81'246.2**

*Кульбіда С.В.*

### **НА ЗАСАДАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ЖЕСТОВА МОВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НЕЧУЮЧИХ**

Представлено стратегію застосування в сучасних реаліях України особистісно зорієнтованого підходу гуманістичної педагогіки у змісті спеціальної освіти для нечуючих. Проаналізовано сурдопедагогічні дослідження останніх років, які сприяють відходу від концентрації уваги на дефекті. Відстежено важливу роль ЖМ як засобу навчання і предмету вивчення. Акцентовано увагу на ставленні українських сурдопедагогів до національної жестової мови.

**Ключові слова:** гуманістична педагогіка, освіта нечуючих, жестова мова, сурдопедагог.

**НА ОСНОВЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ:  
ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ГЛУХИХ**

Представлена стратегия использования в современных условиях Украины лично ориентированного подхода гуманистической педагогики в содержании специального образования для незлышащих. Проанализированы сурдопедагогические исследования последних лет, которые способствуют ограничивают концентрацию внимания на дефекте. Акцентировано внимание на отношении украинских сурдопедагогов к национальному жестовому языку.

**Ключевые слова:** гуманистическая педагогика, образование глухих, жестовый язык, сурдопедагог.

*Svitlana Kulbida*

**ON THE PRINCIPLES OF HUMANISTIC PEDAGOGY:  
SIGN LANGUAGE IN EDUCATION DEAF**

Presented the strategy of the individually oriented approach in the sense of special education for the deaf used in modern realities in Ukraine. Analyzed surdopedagogical researches for last years that contribute to the departure from the concept note on defect. Traced the role of sign language as a means of teaching and the learning subject. Attention is focused on the Ukrainian surdopedagogues attitude to the national Sign Language.

**Keywords:** humanistic education, education of the deaf, sign language, surdopedahoh.

У будь-якій країні перехід державної системи спеціальної освіти на нові етапами свого розвитку детермінується ставленням суспільства і держави до осіб з особливостями психофізичного розвитку і їхніх прав.

Сучасні дослідження свідчать, що кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується переходом до нового періоду еволюції взаємостосунків в системі спеціальної освіти – переходом до якісно нового етапу розвитку відповідно до нового розуміння прав дітей [6]. У „Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами” (2003) відзначено, що тривалий час спеціальні школи у навчальному процесі увагу концентрували на розвитку ураженого аналізатора.

Сурдопедагогічні дослідження в останні роки (Н.Б.Адамюк, Л.С.Димскіс, Г.Л.Зайцева, Н.В.Іванюшева, А.М.Комарова, С.В.Кульбіда, І.І.Чепчина та ін.) сприяють відходу від концентрації уваги на ураженні. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти для незлышащих є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, що обумовлюють відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство. Тому побудова науково обґрунтованої стратегії діяльності щодо розвитку національної системи спеціальної освіти потребує врахування потенціалу вітчизняної дефектологічної науки у вирішенні теоретичних, методологічних і методичних проблем, детального аналізу „уроків” західного досвіду. Оскільки впродовж багатьох десятиків років методи, що використовувалися у спеціальній методиці навчання, є предметом активного обговорення, набувають суттєвих масштабів у світлі нових наукових досліджень з лінгвістики, психолінгвістики, генеративної граматики і невинправдано забутих старих. Якщо звернемося до праць класика світової науки – Л.С.Виготського, то знаходимо концептуально виважений, науково-обґрунтований підхід навчання і виховання глухих дітей, який розкривав „багатство шляхів мовленнєвого розвитку [1]. Використовуючи термін *поліглосья*, вчений мав на увазі оволодіння глухими і словесною, і жестовою

мовами. Дана концепція Л.С.Виготського, що заснована на його культурно-історичній теорії, базується на трьох головних і взаємопов'язаних постулатах:

- надання вирішального значення соціальному аспекту (порівняно з біологічним) щодо феномену глухоти, оскільки здійснення соціального виховання осіб з вадами слуху нерозривно пов'язане з демократизацією самого суспільства, формуванням нового, гуманного ставлення до глухих людей (як і інших людей з особливостями розвитку);

- визнання важливої ролі жестової мови поряд зі словесною у комунікативній і когнітивній діяльності глухих дітей, у засвоєнні ними соціального досвіду. Включення жестової мови у систему засобів педагогічного процесу осіб з порушеннями слуху – важлива зміна ідеології навчання і виховання глухих;

- відпрацювання складного диференційованого підходу до мовленнєвого розвитку і виховання кожної дитини. Вивчення можливостей і створення умов колективної співпраці нечуючих дітей з чуючими, постановка проблеми спільного навчання нечуючих у середовищі чуючих.

З досвіду знаємо, що усне (звукове мовлення) у глухих дітей не розвивається за наслідуванням, як у чуючого ровесника. Навчання усному мовленню відбувається штучним шляхом, в спеціально створених умовах. Чи може відбутися повноцінне вільне спілкування між глухими дітьми на словесній (звуковій) мові? Можливо, це незначна деталь для комфортного життя глухих, на яку не варто звертати уваги? Адже дитина не може без спілкування. Емоційно-особистісне спілкування, спільна з дорослим діяльність є кардинальною, але не єдиною умовою повноцінного розвитку дитини. На певному етапі до початкової соціально-психологічної підсистеми „дорослий – дитина” підключається підсистема „дитина – дитина”. З плином часу ровесник стає більш бажаним партнером у спілкуванні. Основні труднощі у нечуючих учнів пов'язані з незадовільною технікою читання (неправильне називання літер, відсутність навичок виразного читання, помилки при смислових паузах тощо). Написане слово, з яким чуюча дитина зустрічається в тексті, добре йому знайоме, він багаторазово його чув і сама використовувала його при усному спілкуванні. Нечуючі діти більшість слів впізнають вперше у процесі спеціального дошкільного навчання, зокрема, при читанні табличних слів, текстів.

Відсутність слухових образів вербального світу не дозволяє глухій дитині оперувати ними. Такі діти зазнають великих труднощів у розумінні значення слів і граматичних форм. Відзначаючи труднощі у розумінні глухими дітьми тексту радянський науковець Н. Г. Морозова пов'язувала це з недостатнім запасом слів у таких дітей та нерозумінням значень слів.

Відомий радянський сурдопедагог - С. О. Зиков відзначав, що навіть уміння писати літери і слова ще зовсім не означає оволодіння письмовим мовленням, так само і оволодіння технікою читання зовсім не означає оволодіння усним мовленням. Техніка читання має своїм завданням розвиток правильного мовного дихання, голосоутворення, навчання вимові звуків, їхніх сполучень – звукових комплексів, роботу над наголосом, темпом мовлення, логічним наголосом. Названі навички цілком необхідні для розвитку усного мовлення, але вони не створюють самої мови. Потрібна велика наполеглива робота над значенням кожного слова, над будовою його, над структурою речення, над взаємозв'язками слів у реченні. Всім добре відома ситуація, коли учня раптом перебивають, просять виправити неправильну вимову, а потім дозволяють продовжувати

відповідати за змістом. Невже не можна занотувати помилки дитини та запропонувати вчителю індивідуальної роботи виправити по можливості помічені недоліки вимови?

Наступний аргумент. Усні відповіді учня зрозумілі лише вчителю (та й ті зазвичай не завжди). Але вчитель знає, про що повинен говорити учень і це його вирішує. Той, кому випало сьогодні дублювати текст уроку дактильно, добросовісно виконує завдання. Решта – відверто сумують. Їм відповіді в усній формі не доступні. І це має об'єктивні причини: віддаленість відповідаючого, недостатнє освітлення, порушення артикуляції. Обмеженість їхнього словника не сприяє ні повторенню, ні уточненню, ані засвоєнню матеріалу уроку. Кому на такому уроці добре?

Для кожного учня думка його однокласників зовсім не байдужа. Учень позбавлений можливості знати думку однокласників з приводу його відповідей. Це негативно впливає на формування „Я-концепції” з усіма можливими наслідками, що випливають. Вчитися для вчителя, щоб він здогадувався про мої знання або вчитися для себе, щоб знати. Відповіді закодовані артикуляційним апаратом, не дозволяють слабкому учневі повторити матеріал, а сильному – перевірити свої знання. Клас позбавляється можливості оцінити відповідь свого однокласника. Прекрасна можливість співпраці для досягнення навчальної мети за такої ситуації втрачена.

Лише тому, що рівень володіння жестовою мовою не залежить від стану слухової функції, він дозволяє обговорювати всі проблеми особистого та шкільного життя, сприяє опануванню соціально-рольового досвіду, необхідного для комфортної життєдіяльності.

Таким чином, сурдопедагогіка, за думкою Л.С.Виготського, зневажаючи жестову мову, викреслює зі свого кола величезну частину колективного життя та діяльності глухої дитини.

Лев Семенович Виготський писав: *„Учень повинен зробити „єгипетську роботу”, щоб пройти повний курс навчання мовленню. Його мовлення не встигає за його розвитком. Він (учень) набуває не мовлення, а вимову; у дитини відпрацьовують не мову, а артикуляційні навички. Тому учень створює своє мовлення – мімічне”*. Досвід навчання глухих спрямовується головним чином на ліквідацію втрати слуху, тому одним з провідних завдань спеціального навчання вважається формування словесного мовлення учнів зі слуховою депривацією. Під час вирішення цього завдання і виникають характерні саме для спеціальної школи проблеми якості знань. Відомо, що рівень володіння словесною мовою (усна і письмова форми) у більшості випускників спеціальних освітніх закладів доволі низький, не дивлячись на великі ресурсні затрати навчально-виховного процесу, величезні зусилля організаторів у формуванні комунікативної компетентності глухих учнів. Розрив між цілями навчання і життєвими інтересами нечуючих осіб Л.С.Виготський назвав „гальмом”, „основним недоліком школи глухих”.

Але за радянських часів в силу відомих обставин ідеї Л.С.Виготського були проігноровані сурдопедагогікою і використовувалися настільки селективно, що досить часто йшли всупереч основним положенням його концепції.

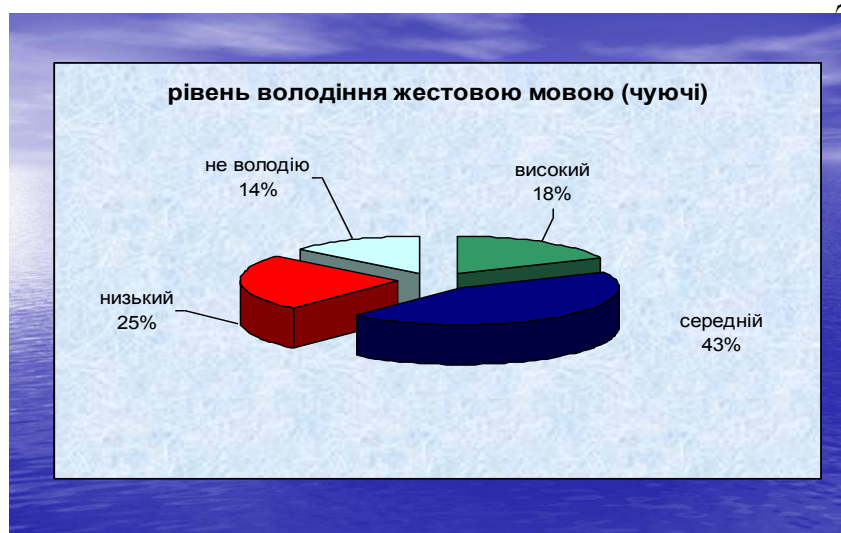
В наш час не зовсім вірно говорити про протиріччя між прихильниками усного методу навчання і тими, хто виступає за метод жестів, оскільки, як підтверджує практика, жодна наукова основа не виправдовує використання „чистих” методологій.

Як справедливо зазначала російська дослідниця Г. Л. Зайцева, *«розвиток суспільства, наукової думки йде шляхом, передбаченим вченим ще 70 років назад, оскільки Лев Семенович вірив, що педагогіка буде соромитися такого поняття, як „дефективна дитина”, „дитина-інвалід”. Від нечуючих осіб більше не вимагається бути такими, як більшість... Глуха людина, як і будь-яка інша, з особливостями у розвитку, має право на*

максимально можливе для неї самовираження у суспільному житті, освіті, творчості, трудовій діяльності [2. с. 56].

Метод білінгвального навчання охоплює рівнозначно і жестову мову, і словесну мову. Національні невербальна і вербальна мови виступають як рівноправні засоби навчально-виховного процесу. Дослідниками [2,3,5,6] підтверджується факт про те, що успіх вільного соціально-емоційного розвитку дитини з порушеннями слуху, одержання нею повноцінної освіти має забезпечуватися середовищем жестово-словесної двомовності. Це передбачає вільне і якісне володіння сурдопедагогами двома контактуючими мовами:

Діаграма №1



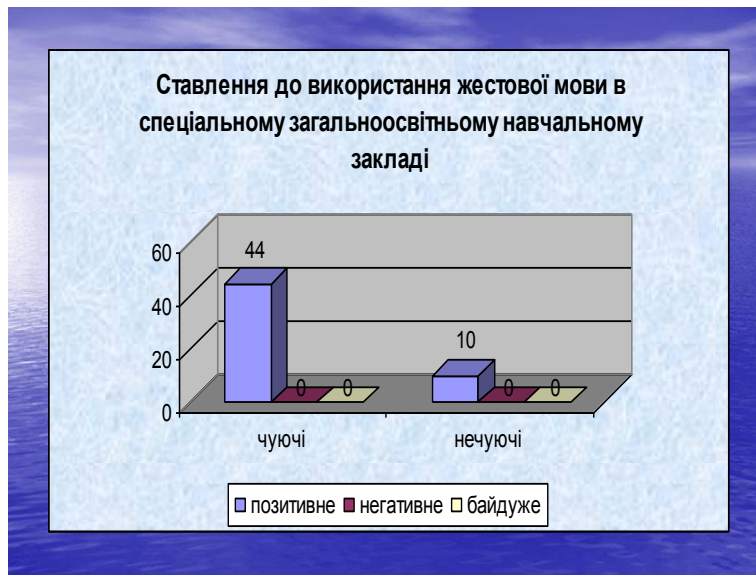
Для прикладу наведені дані опитування педагогів, що були учасниками Всеукраїнського науково-методичного семінару „Жестова мова в освіті осіб з порушеннями слуху” у м. Біла Церква 12.06.2006 року. Діаграма №1 засвідчує рівень володіння навичками жестової мови (ЖМ) чуючих сурдопедагогів (44 особи). Діаграма №2 засвідчує рівень володіння ЖМ нечуючими педагогами (10 осіб).

Діаграма №2



А отримати уявлення про ставлення до використання ЖМ у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі поряд зі словесною допоможе діаграма №3, де жоден з учасників опитування не висловив негативного чи байдужого ставлення до використання ЖМ,

Діаграма №3



а також обов'язкову участь у навчально-педагогічному процесі нечуючих вчителів – носіїв жестової мови. Вдасне, глухі вчителі є соціальними моделями для нечуючих учнів, взаємодіючи з ними і чуючими вчителями, зможуть організувати навчання жестової мови для батьків, технічного персоналу, та допоможуть удосконалювати навички жестової мови колегам-сурдопедагогам. Окрім обов'язкового володіння ЖМ, практика білінгвального навчання передбачає участь у навчально-педагогічному процесі нечуючих вчителів – носіїв жестової мови. Саме глухі вчителі є соціальними моделями для нечуючих учнів, взаємодіючи з ними і чуючими вчителями, зможуть організувати навчання жестової мови для батьків, технічного персоналу, та допоможуть удосконалювати навички ЖМ колегам-сурдопедагогам.

Науковою основою активного використання жестової мови є сучасні докази вчених про те, що:

1. Жестова мова як багатий, складний та унікальний засіб комунікації і з точки зору лінгвістики має всі компоненти мови як повноцінної знакової комунікативної системи.

2. Існують невропатологічні дослідження британських вчених, які вивчали мозок хворих людей, що перенесли інсульт головного мозку. Вони аргументовано доводять, що жестові мови займають у мозку людини те ж саме місце, що й словесні мови [5]. Так, ураження лівої півкулі головного мозку у праворуких людей призводить до афазії жестової мови. У чуючих пацієнтів відповідно спостерігається афазія їхньої словесної мови. Цікавим є те, що просторово-візуальні стосунки регулюються правою півкулею. Не дивлячись на те, що жестові мови відносимо саме до просторово-візуальних систем, у хворих інсультом, у яких уражена права півкуля мозку, не спостерігається порушень або афазії жестової мови.

*Приклад з життя Болдирєвої Н.А. – завідуючої дитячим садком №113 для глухих дітей м. Одеси: „Мама Надії Артемівни втратила слух у ранньому дитинстві, її старша сестра мала нормальний слух, щоб мати можливість спілкуватися з молодшою сестрою, старша сестра вивчила дактильне мовлення. Пройшли роки... Коли тітці Надії Артемівни виповнилося 80 років, її розбив інсульт, наслідком чого стала повна втрата усного мовлення. І яким же радісним було здивування Надії Артемівни, коли вона провідуючи хвору у лікарні, засвідчила факт спілкування тітки помірними, спочатку досить обережними рухами пальців руки. З кожним разом така комунікація ставала все якіснішою і чіткішою”[3].*

3. Вчені доводять, що головною системою організації мислення, є не мова, а семантичні категорії. Тому володіння кількома мовами не означає існування кількох мислень. Мислення двомовної особи стає понятійно багатшим за рахунок додаткових ресурсів потенційної варіативності, що виділяється у мовленні особи. Що стосується пам'яті, то вченими доведено, що для позначення одного й того ж поняття у двох мовах існує єдина семантична база, тобто інформація, сприйнята однією мовою, з успіхом може бути відтворена двомовною особою другою мовою, за умови її якісного розуміння [3,6].

Наприклад, при перевірці засвоєння змісту слова *пояснити* учень показує жестом ПОЯС. Це свідчить про те, що учень механічно засвоїв слово, орієнтуючись лише на писемну оболонку перших літер слова, не вдаючись до усвідомленого розуміння значення слова. Таких прикладів можна навести безліч: *дорогою ціною* – усвідомлюється як ДОРОГА, *жовтуха* – ЖОВТИЙ та ін. За умови, коли сурдопедагог вчасно помічає негативне явище і виправляє його, інформація не залишається поза увагою учня, а стає надійною основою для розвитку мовної компетенції в подальшому навчанні, якою нечуючих учень може вміло користуватися.

Якісне розуміння інформації на будь яких етапах навчально-виховного процесу відіграє важливу роль у когнітивному розвитку дитини з порушеннями слуху. Повноцінний розвиток двомовності може початися лише тоді, коли є достатня база лінгвістичної компетенції, що засвоєна на рідній мові [1,4]. Рідною мовою щодо розвитку глухої дитини є національна жестова мова.

Діти, за свідченнями зарубіжних вчених, які навчаються у школі не використовуючи рідної мови, відчують набагато більше труднощів щодо отримання знань порівняно з їх чуючими ровесниками. Але ці труднощі не інтелектуальні, а **лінгвістичні**.

Прикладом білінгвального методу навчання є державна педагогічна система у Швеції, яка запроваджена з 1980 року. Шведська жестова мова і шведська (словесна) мова у писемній формі є основними засобами навчання. Всі викладачі (чуючі і нечуючі), особливо - молоді, вільно володіють жестовою мовою. Такий метод навчання дозволяє використовувати у школі для глухих абсолютно ті ж програми, що використовуються у звичайних загальноосвітніх школах. Виключення становить програма зі шведської мови, вона вивчається за принципами другої мови як іноземної. Точно так вивчається і англійська мова. За статистикою 25% випускників отримують і вищу освіту. На одній території зі школою розміщений і дитячий садок для нечуючих малят. Згідно з державною програмою з дітьми навчання проводиться на основі рідної мови. Про роботу з батьками слід сказати окремо. З початку постановки діагнозу «глухота», батьки починають вивчати жестову мову. Працюючим мамам і татам на роботі звільняють 1 день для таких занять зі збереженням зарплати. Соціальна допомога від держави не надається, якщо батьки не відвідують такі курси. Власне, у Швеції батьки поповнюють ряди перекладачів, на відміну від ситуації в Україні, коли перекладачами жестової мови стають, в основному, чуючі діти глухих батьків [5].

Виходячи з вищезазначеного відмічаємо наступні концептуальні висновки. Ефективними і своєчасними умовами застосування особистісно зорієнтованого підходу у змісті спеціальної освіти нечуючих є:

- сприяння реалізації гуманістично спрямованого, комунікативно-діяльнісного напрямків, що сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок нечуючих дітей;
- жестова мова є рівноправним і рівноцінним засобом навчального процесу в умовах слухової депривації;

- використання жестової і словесної мов як засобів навчання між всіма суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, педагоги, обслуговуючий персонал);
- здійснення навчально-виховного процесу педагогами, котрі професійно володіють навичками жестової мови, та обов'язкова участь нечуючих педагогів як носіїв жестової мови у педагогічній діяльності;
- формування динаміки сформованості рівня володіння контактуючими мовами з урахуванням психофізичного стану та індивідуальних можливостей нечуючої дитини.

#### **Література:**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т.5. - М.,1983. – С.72 - 78.
2. Зайцева Г.Л. Жестовый язык глухих и современные системы обучения детей с недостатками слуха.- Жестовый язык в современной специальной школе. - Сборник докладов. - Минск,1999. – С.15
3. Зайцева Г.Л. Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей // Дефектология.- №6. – 1996. – С.83.
4. Кобель І. Підхід „дві мови – дві культури”: чи використання жестової мови сприяє розвитку грамотності у глухих дітей? – Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід). – Матеріали Міжнародної конференції.- Київ,2005.- С.89 – 98.
5. Комарова А. Общество. – DeafNet.Ru.- 5.01.2006.- С.3
6. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах.- №1.-2000. - С.1.

**УДК 376.33**

*Адамюк Н.Б.*

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ ТА СЛОВЕСНОЇ МОВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ НЕЧУЮЧИХ ШКОЛЯРІВ**

В статті висвітлено значення взаємозв'язку двох мов: української словесної і української жестової у навчанні глухих учнів початкової школи для розвитку мовної особистості останніх. На прикладах, взятих з матеріалів наукового дослідження, розкрито лінгвальні аспекти лексики української жестової мови та парадигму багатозначності її у словесній мові.

**Ключові слова:** багатозначність, взаємозв'язок мов, глухі учні, жестова одиниця, жестове мовлення, лексика української жестової мови, поняття, початкова школа, порядкові числівники, речення, словесна мова, спеціальна загальноосвітня школа, українська жестова мова, фото.

*Адамюк Н.Б.*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ УКРАИНСКОГО ЖЕСТОВОГО И СЛОВЕСТНОГО ЯЗЫКОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ НЕСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье освещено значение взаимосвязи двух языков – украинского словестного и украинского жестового в обучении глухих учащихся начальной школы для развития языковой личности последних. На примерах, взятых из материалов научного исследования, раскрыты лингвистические аспекты лексики украинского жестового языка и парадигму многозначности ее в словесной речи.

**Ключевые слова:** многозначность, взаимосвязь языков, глухие ученики, жестовый единица, жестов речи, лексика украинского жестового языка, понятия, начальная школа,