



УДК 373.3.16-057.87.376.353

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ БІМОДАЛЬНО- БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Олена Дробот, Анна Замша, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Окреслено зміст проблеми навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. За результатами теоретичного аналізу виокремлено та описано специфіку трьох основних стратегій навчання англійської мови глухих та напівглухих учнів: орально-ауральну стратегію; парціальнолінгвальну стратегію; полілінгвальну стратегію.

Ключові слова: англійська мова, бімодально-білінгвальний підхід, діти з порушеннями слуху, глухі, іноземна мова, напівглухі, національна жестова мова, словесна мова, стратегії навчання.

Елена Дробот, Анна Замша, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Николая Ярмаченко НАПН України, г. Киев, Украина

Стратегии обучения английского языка учеников с нарушениями слуха в условиях бимодально-билингвистического подхода

Рассмотрена проблема обучения учеников с нарушениями слуха английскому языку как иностранному. На основании результатов теоретического анализа определены и описаны особенности трех основных стратегий обучения английскому языку глухих и слабослышащих учеников: орально-ауральную стратегию; парциальнолингвальную стратегию; полилингвальную стратегию.

Ключевые слова: английский язык, бимодально-билингвальный подход, дети с нарушениями слуха, глухие, иностранный язык, слабослышащие, национальный жестовый язык, словесный язык, стратегии обучения.

Olena Drobot, Anna Zamsha, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Strategies for teaching English to students with hearing impairment in a bimodal-bilingual approach

The article describes the main aspects of the problem of teaching English to hearing impairment students as a foreign language in Ukraine.

Based on the results of the theoretical analysis this article identifies and characterizes the features of the three main strategies for teaching English to deaf and hearing impaired students in other countries of the world: oral-aural strategy; partial-lingual strategy; multilingual strategy.

© Дробот О., Замша А., 2019



Oral-aural strategy is based on English learning by hearing impaired students on the ground on the use of the national spoken language as a means for teaching English. In this strategy Sign language is not used as a means for teaching English.

Partial-lingual strategy is widespread in Sweden, Denmark, Canada and other countries. According to this strategy, when learning English, hearing impairment students learn only writing and reading as essential components of spoken language. At the same time, auditory perception and English speech are not obligatory for learning in lessons time. Since the mastery of these components of the spoken language essentially depends on the level of hearing impairment of the child, hearing aid technology and other aspects of the child's development.

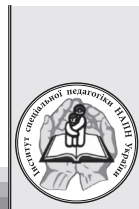
Multilingual strategy was developed in Norway. This strategy stipulates that learning of the English language by hearing impairment students takes place in two stages. The first stage is the study of British Sign Language. The second stage is the study of English. This strategy focuses on the formation of Deaf Norwegian students as Deaf British students, who can directly communicate through using the British Sign Language and indirectly communicate using English Spoken Language through its reading and writing forms.

Keywords: English, bimodal-bilingual approach, hearing impairments children, deaf, foreign language, hard-of-hearing, national sign language, spoken language, teaching strategies.

Теоретичне та методичне розроблення проблеми навчання англійської мови як іноземної учнів із порушеннями слуху нині набуває надзвичайної гостроти через існування суперечностей. З одного боку, англійська мова – одна з найпоширеніших мов міжнаціонального спілкування й опанування нею істотно розширює можливості людини із отримання та обміну інформацією, відпочинку і насамперед працевлаштування в умовах глобалізації. А з іншого боку, англійська мова – словесна мова, опанування якою в учнів із порушеннями слуху викликає значні труднощі, що досі залишаються нерозв'язаними в сурдопедагогічній науці та практиці.

Інтегрування України до Європейського Союзу та інших міжнародних альянсів, зумовила зміну мовної політики нашої держави в сфері освіти. Зокрема, сучасні державні стандарти освіти одним із основних своїх пріоритетів вбачають – володіння іноземною мовою. У цьому контексті переважно йдеться про володіння англійською мовою.

Вивчення англійської мови напівглухими учнями вітчизняних закладів освіти практикувалося із 2004 р., тобто нині у нашій сурдопедагогіці накопичено певні знання та досвід з розв'язання проблем викладання цієї мови дітям зі зниженим слухом. Однак для їхнього навчання переважно застосовувалась класична методика викладання англійської мови, що розроблена для учнів зі збереженим слухом, яка є орієнтованою на орально-ауральну модальність. Через це така методика не може екстраполюватися на навчання англійської мови глухих учнів [2], навчання яких англійської мови почалося з 2014/2015 навчального року. До 2018 р. учні з порушеннями слуху починали вивчати «Іноземну мову» лише з 5 класу, а після прийняття в 2018 році нового Державного стандарту початкової освіти, вивчення цього предмета передбачено вже з 2 класу. Тож проблема розроблення лінгводидактичних засад навчання англійської мови учнів із пору-



шеннями слуху різних вікових груп є достатньо молодою для сурдопедагогічної науки, і досі залишається невирішеною.

Поглиблює гостроту питання неможливість вирішення вказаної проблеми тільки вчителями-практиками. Позаяк більшість учителів англійської мови спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху мають фахову підготовку з методики викладання англійської мови, орієнтованої на учнів із збереженим слухом, й не мають необхідної спеціальної (сурдопедагогічної) підготовки щодо навчання дітей з порушеннями слуху. Саме зважаючи на цей дефіцит методичної підготовленості, вчителі-практики не можуть самотійно вирішити проблеми навчання англійської мови дітей вказаної категорії.

Ще одним важливим аспектом, що надає актуальності цій проблемі є часові параметри навчання англійської мови в межах шкільного курсу. Так, учні зі збереженим слухом традиційно вивчають іноземну мову по одній годині двічі на тиждень, тоді як діти з порушеннями слуху в окремих класах по дві, однак, у більшості класів – по одній годині раз на тиждень. Тобто обсяг годин, що відведено учням із порушеннями слуху для опанування іноземною мовою є значно меншим порівняно з тим, що відводиться для чуючих дітей. Водночас введення «Іноземної мови» як предмета інваріантного циклу передбачає виконання дітьми державного стандарту освіти, тобто опанування певною мовою на відповідному рівні. Так, учні зі збереженим слухом у межах 1–4 класів мають опанувати іноземною мовою на рівні А1, 5–9 класів – А2, 10–11 класів – В1 [3]. Тобто виконання державного стандарту передбачає, що випускник школи має володіти іноземною мовою на рівні В1, саме відповідно цього рівня й розроблені завдання з іноземної мови для зовнішнього незалежного оцінювання. Так, виникає парадоксальна ситуація – діти з порушеннями слуху мають опанувати іноземною мовою на рівні державного стандарту за суттєво меншу, ніж чуючі діти, кількість годин.

При цьому, не варто забувати про специфіку спеціального навчання дітей із порушеннями слуху, що полягає в його своєрідній організації, пов'язаній саме з опануванням словесною мовою, причому – українською словесною мовою. Це вирішується шляхом значного збільшення (порівняно з чуючими) обсягу годин, відведених на вивчення предмета «Українська мова», та реалізується в межах корекційно-розвиткової роботи, яка передбачає розвиток слухо-зорового сприймання усного мовлення та формування правильної вимови при усному мовленні української словесної мови. Утім, навіть така організація навчання, як свідчить практика, не забезпечує достатній рівень оволодіння дітьми з порушеннями слуху українською словесною мовою [1]. На цьому тлі засвоєння англійської як іноземної відбувається не лише з меншим обсягом годин, відведених на вивчення, а й без змін у змісті корекційно-розвиткової роботи. Все це в сукупності окреслює актуальність вирішення методологічних та методичних аспектів проблеми навчання англійської мови дітей із порушеннями слуху.

З огляду на дефіцит успішних практик навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху на вітчизняних теренах, звернемося до досвіду навчання англійської мови як іноземної учнів із порушеннями слуху в інших країнах.



Теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дає підстави для виокремлення трьох ключових стратегій навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху:

- орально-ауральна стратегія;
- парціально-лінгвальна стратегія;
- полілінгвальна стратегія.

Орально-ауральна стратегія навчання учнів із порушеннями слуху англійської як іноземної домінує в закладах освіти з монолінгвальним підходом до навчання. Зміст цього полягає в тому, що засобом навчання, а відтак і вивчення англійської мови є національна словесна мова. Така стратегія навчання англійської застосовується в низці країн Східної Європи та Азії. Так, в Угорщині учні з порушеннями слуху отримали можливість вивчати іноземну мову в 1990-х рр., утім цей предмет і досі належить до вибіркового навчальних дисциплін (B. Gulati та ін.) [6]. У Польщі лише в 2001 р. Міністерство освіти визначило, що глухі та напівглухі учні повинні мати можливість вивчати іноземні мови. Нині усі польські учні, у тому числі й глухі, вивчають іноземну з першого класу. Також у Польщі запроваджено аналог зовнішнього незалежного оцінювання, яке складається випускниками усіх шкіл і глухі мають можливість обрати одну з двох форм складання англійської як іноземної: перша – така сама форма як і для чуючих випускників, але без блоків «говоріння» та «аудіювання»; друга – спеціальний іспит, форма якого адаптована для глухих та напівглухих учнів [5].

За цієї стратегії, прогрес в опануванні англійською мовою безпосередньо залежить від засвоєння учнем із порушеннями слуху національної словесної мови, що зокрема обумовлюється низкою чинників – ступенем порушення слуху, часом його виявлення, засобом слухопротезування, часом початку спеціального навчання та корекційно-розвиткової роботи з дитиною тощо. За цих умов діти зі зниженим слухом є в значно більш «виграшному» становищі порівняно з глухими.

Так, опанування учнями із порушеннями слуху англійською мовою за цієї стратегії залежить від чинників, які не залежать від учителя цієї мови.

Парціально-лінгвальна та полілінгвальна стратегії ґрунтуються на принципах бімодально-білінгвального підходу. Відповідно до цього підходу в якості засобів навчання використовуються дві мови різної модальності – національна жестова мова та національна словесна мова. Перша з цих мов належить до жестово-візуальної модальності, а друга – до орально-ауральної.

Низка експериментальних досліджень довела, що під час навчання іноземної мови вагому роль виконує сформована жестомовна комунікативна компетентність (M. Silverio Hernández та ін.) [8]. За відсутності чи недостатнього рівня опанування національною словесною мовою, саме володіння національною жестовою мовою забезпечує розвиток здатності до знакової репрезентації, що є важливим етапом опанування мовою, причому як національною словесною, так й іноземною словесною мовами.

Парціально-лінгвальна стратегія розроблена низкою дослідників з різних країн (I. Ahlgen, B. Bergman, S.N. Davies, R. Sorenson та ін.) і застосовуєть-



ся в спеціальних школах Данії, Канаді, США, Швеції, Фінляндії та ін. Стратегія ґрунтується на вивченні лише окремих різновидів мовлення словесної мови (навичок письма та читання), опанування якими у дітей із порушеннями слуху не викликає труднощів через відсутність сенсорних бар'єрів. В якості засобу безпосередньої комунікації в класів використовується національна жестова мова, яка застосовується як засіб навчання іноземної мови. Прихильники цієї стратегії, усвідомлюючи, що опанування будь-якою мовою передбачає її використання як засобу міжособистісної комунікації, досить активно застосовують у навчанні інформаційно-комунікаційні технології, чати, електронні повідомлення і т. ін. для відпрацювання навичок спілкування в реальних ситуаціях взаємодії.

Зауважимо, що в цих умовах у навчанні глухих дітей увага вчителів іноземної мови взагалі не приділяється формуванню вимови та розвитку здатності сприймати на слух звернене усне мовлення. Під час навчання напівглухих дітей цим аспектам володіння мовою помітно менше приділяється уваги порівняно з тим обсягом, що визначається за попередньо описаною стратегією.

Оригінальна *полілінгвальна стратегія* навчання учнів із порушеннями слуху англійської мови як іноземної запропонована дослідниками в Норвегії (Р. Pritchard та ін.). Після прийняття нової національної освітньої програми в 1997 р. до навчальних планів спеціальних шкіл було введено такі предмети як: «Англійська словесна мова для глухих учнів», «Норвезька словесна мова для глухих учнів», «Британська жестова мова» [6]. У цьому контексті доречно зауважити, що використання поняття «глухий» передусім вказує не на статус слуху, тобто факт його тотального ураження, а на ідентифікацію глухих дітей із представниками лінгвокультурної меншини, однією з основоположних ознак якої є володіння норвезькою жестовою мовою.

Варто визнати, що назви навчальних предметів є непересічними. Оскільки традиційно, навчальні предмети з вивчення словесних мов називаються лише за їх різновидом «Англійська мова», «Українська мова» тощо. Вказівка в назві на те, що цей предмет вивчається саме глухими учнями підкреслює їхню специфіку, що виявляється при опануванні словесними мовами, а тому, передбачає й особливу методику їхнього навчання словесним мовам. Р. Pritchard зазначає, що основна проблема, що потребує вирішення в цьому контексті – це забезпечення доступності різних форм мовлення для кожного учня із порушеннями слуху (безвідносно ступеня порушення слуху) в тій модальності й у той спосіб, який відповідає можливостям і потребам дитини [4].

К. Krakowiak розглядала особливі освітні потреби учнів із порушеннями слуху в контексті їх «мовних порушень» [7]. Саме «мовних», а не «мовленнєвих», щоб застерегти дослідників і педагогів від застосування методик навчання, які розроблені для розв'язання проблем опанування різними аспектами мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Тому навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху потребує своєрідних стратегій навчання як національної, так і іноземної словесних мов.

Сутність вказаної стратегії опанування англійською мовою полягає в двоетапному навчанні.



На початковому етапі (1–4 класи) учні з порушеннями слуху вивчають предмет «Британська жестова мова» як іноземна мова. На цьому етапі основна увага вчителів зосереджується на формуванні в учнів розуміння про лексико-граматичні відмінності норвезької та британської жестових мов. Таке контрастування двох жестових мов, що за своєю модальністю є доступними для дитини з порушеннями слуху забезпечує виокремлення нею спільних особливостей, що характерні для цих мов та усіх інших (система позначень для вираження назви, ознаки, дії та взаємозв'язку між об'єктами). Так у дітей формується металінгвістичні знання, які стають своєрідним базисом до освоєння дітьми інших мов, зокрема й словесних.

Другий етап – власне вивчення англійської словесної мови починається з 5 класу. При цьому володіння британським жестовим мовленням розглядається за програмою навчання англійської мови як володіння «говорінням» англійською словесною мовою [4]. Тобто норвезькі сурдопедагоги під час навчання учнів із порушеннями слуху англійської мови прагнуть сформуванню їх комунікативну компетентність за змістом таку ж, яка притаманна глухим британцям.

Важливим аспектом цієї стратегії є її психологічний вплив на формування мовної особистості у глухій дитини. Початок опанування іноземною мовою саме з жестової мови позитивно впливає на самосприймання дитиною себе як учня, формує позитивну мотивацію до вивчення мов, що забезпечує здатність толерантно ставитися до труднощів, які виникають при вивченні словесних мов загалом, й іноземних зокрема.

Означене свідчить, що нині в сурдопедагогічній науці та практиці функціонує декілька різних стратегій навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Кожна країна, визначаючи наріжні камені реформування системи освіти для дітей із порушеннями слуху, має визначитися з пріоритетами зокрема й в цьому питанні. Позаяк, вибір певної стратегії передбачає вирішення питань, які не вичерпуються лише процесом безпосереднього навчання англійської мови на уроці чи виконання дітьми домашніх завдань, а пружує досить широкий спектр питань – домінуюча мова навчання, передумови початку вивчення англійської мови, рівень опанування мовою, зміст корекційно-розвиткової роботи тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамюк Н. Б., Дробот О. А. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип.7, т.1. С.125–129.

2. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37– 46.

3. Замша А., Федоренко О. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. №3. С. 53– 61.



4. *Domagała-Zyśk E. (Ed.)* English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
5. *Domagała-Zyśk E.* Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna*. 2015. T.90. P.16–29.
6. *Gulati B.* International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*. 2015. Nr. 15(8). P. 151–156.
7. *Krakowiak K.* Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
8. *Silverio Hernández M.* Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. 2017. Soria: Universidad de Valladolid.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Adamiuk N. B., Drobot O. A., Zamsha A.V. & Fedorenko O. F. (2018).* Issues to Development the Ukrainian Conception of Bimodal-Bilingual Approach to Education of Deaf and Hard-of-Hearing. *Innovative pedagogy*. 2018. Issue 7, Vol.1. Pp.125–129.
2. *Drobot O., Zamsha A., & Fedorenko O. (2017).* Bimodal-Bilingual Approach in Deaf and Hard-of-Hearing Education. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 4(84), pp. 37–46.
3. *Zamsha A., & Fedorenko O. (2016).* Pedagogical aspects of teaching English to students with hearing impairment. *Exceptional child: teaching and upbringing*. 2016. №3. Pp. 53– 61.
4. *Domagała-Zyśk E. (Ed.) (2013).* English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL.
5. *Domagała-Zyśk E. (2015).* Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna*. T.90. P.16–29.
6. *Gulati B. (2015).* International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*. Nr. 15(8). P. 151–156.
7. *Krakowiak K. (2012).* Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL.
8. *Silverio Hernández M. (2017).* Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. Soria: Universidad de Valladolid.