

Н.С. НАЗАРЕНКО

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Особое внимание уделено проблеме обучения английскому языку студентов с особенными потребностями. Дана характеристика основных этапов коммуникативного обучения грамматике английского языка. Раскрыты некоторые особенности коммуникативного обучения английскому языку. Сделан акцент на учёте индивидуальных возможностей студентов во время организации коммуникативной деятельности.

Special attention is attended to the problem of teaching English disabled students. The characteristics of the main stages of learning English grammar communicatively have been done. Some peculiarities of teaching English communicatively have been highlighted here. The author accented to take into account the individual abilities in the process of organization of communicative activity.

Чимало дослідників [2; 4; 5; 7; 8] у галузі вивчення іноземної мови велику увагу приділяють проблемі використання комунікативного підходу, який передбачає:

- ставлення до особливих потреб вивчаючих; передусім це цільова спрямованість процесу вивчення мови;
- використання багатозначної мови; все, що вивчається, відпрацьовується завдяки багатозначності слів і ситуацій;
- аутентичність і непередбаченість; мова ніколи не може бути досконалою: в ній будуть сумніви, повторення, граматичні помилки; прослуховування касет з аутентичними діалогами, на яких розмова відбувається в природній ситуації, сприяє швидкому вивченню мови.
- персоналізацію; комунікативна ситуація на заняттях вимагає від студентів говорити про себе, свої потреби, уподобання, а також дізнаватись про те саме в інших, оцінювати різні думки, висловлювання.

Теорія комунікативного підходу до вивчення мови кардинально відрізняється від теорії граматичного перекладу, де головна увага приділяється письмовій мові, граматичним правилам. Майже вся усна робота зводиться до того, щоб тренуватись у вживанні того чи іншого граматичного явища через використання штучно сконструйованих граматичних вправ [3, с. 11]. В результаті, зазвичай, студенти дізнаються багато про іноземну мову, але не можуть користуватись нею у повсякденному спілкуванні.

Заперечення методу граматичного перекладу в навчанні іноземних мов зовсім не означає, що граматику не потрібно вивчати взагалі. Адже потреба в адекватному сприйманні співрозмовника і спілкуванні з ним на рівні вимагає правильної вимови слів та розуміння граматичної структури будь-якої іноземної мови. Нехтування правильною вимовою і граматичними правилами може призвести до певних непорозумінь, навіть конфліктів [7, с. 34]. Щодо помилок, які припускаються при цьому, то якщо їх вчасно не виправляти, вони надовго вкарбовуються у пам'ять людини, і потім їх все важче позбутися.

Означене особливо актуально для студентів з особливими потребами. З огляду на це виникає проблема **використання комунікативного підходу у навчанні таких студентів граматики іноземної мови**, що, по суті, і є метою нашого дослідження.

Вивчення іноземної мови — процес активний. Ми не можемо автоматично запам'ятовувати щойно почуту інформацію. Важко зосередитись на інтенсивному слуханні. Коли ми слухаємо, то можемо думати про щось інше. Незважаючи на те, що увага відволікається на сторонні думки, процес слухання триває. Але ефективним він не буде, оскільки почуті слова, образно кажучи, наче пролітають повз вуха, і ми не можемо пригадати їх потім. В результаті викладач не може бути впевненим, що граматичний матеріал, пояснюваний ним, зрозуміли всі студенти. Здібні студенти можуть зрозуміти правила одразу, а малоздібні — з чималими труднощами. Такі студенти опановують матеріал краще, вивчаючи його *самостійно*. Викладене, до речі, дуже схоже на те, як ми допомагаємо малим дітям вчитися робити деякі речі власноруч: зав'язувати шнурки, користуватися ножем і виделкою. Для цього потрібен час і тренування. Коли ми спостерігаємо за цим процесом, нам це може не подобатись. Нам здається, що ми зробили б це набагато швидше і краще. Але ми розуміємо, що вони ніколи не навчаться, якщо не виконуватимуть це самі.

Тренуючи студентів у вживанні певного граматичного явища, доцільним є *використання великої кількості прикладів*. За таких умов вони самі зможуть дійти суті правила, а можливо, й спробують його сформулювати, спираючись на ці приклади. Позитивним є надання студентам можливості сформулювати правило самостійно. Коли кожен приклад підтверджує гіпотезу студента і запевнює його, що він реально сам озвучив правило, це стимулює його до вивчення. Студент відчуває результат своєї роботи, своїх зусиль. А коли вся аудиторія досягає такого рівня і може пояснити вживання цього правила на прикладі, то це свідчить про важливий показник успішної роботи викладача. З погляду викладача важливо, щоб студенти правильно зрозуміли правило, а з погляду студентів — щоб їх власні гіпотези і саме правило збігалися [5, с. 96]. Урок вважається успішним, коли жодного сумніву стосовно розуміння матеріалу не залишається. Якщо пояснення було детальним, чітким, систематизованим, позитивний результат не змусить себе чекати.

Особливості граматики рідної мови, як правило, заважають студентам розуміти складні граматичні структури іноземної мови. Тому доцільним, на наш погляд, є знаходження таких ситуацій і вправ, які б висвітлювали правильне використання цих структур і були б легкими для сприйняття. Важко іноді буває, скажімо, визначитись із частиною мови слова *'before'* у словосполученнях: *'before the lesson'* (прийменник), *'before the lesson started'* (сполучник), *'before the lesson was held in the language laboratory'* (прислівник). Для студентів проблемним може стати і переклад слова *'what'* в реченнях: *'What colour is it?'* і *'What is it?'*. На вивчення структур, які можуть спричинити непорозуміння, необхідні більші витрати часу і вказівка на різноманітні підказки перекладу в реченнях. Це допомагає студентам знайти правильний варіант перекладу.

Виконуючи, наприклад, завдання "Зрозуміти на слух", студенти зосереджуються на смисловому значенні сказаного і рідко звертають увагу на те, які граматичні структури вжито. Під час виконання іншого завдання "Сконцентрувати увагу на значенні одного й того самого слова в різних реченнях", окрім спроби зрозуміти текст, студенти використовують свої знання з граматики, щоб пояснити потрібне граматичне явище.

Студентів з особливими потребами навчаємо того, що їм необхідно знати на даному етапі вивчення мови. Викладач іноземної мови завжди пам'ятає про професійне спрямування свого предмета. Студентам мова потрібна для роботи, ділових справ, відпочинку, їм необхідно знати мову, щоб знайти інформацію в літературі, поспілкуватись із зарубіжними колегами по роботі чи друзями, для купівлі чи продажу чогось та ін. Кожен із них має мету, заради якої і вивчає мову. Так, майбутнім референтам-організаторам інформаційної діяльності не потрібно вивчати мову, яка більше підходить для художнього стилю мовлення, не має сенсу давати їм великий список винятків із правил. Але від них вимагається вміння складати документи англійською мовою і спілкуватися діловою англійською мовою. *Спілкування* — головна мета цих студентів у вивченні мови. А відтак немає потреби використовувати цінний час уроку на виконання вправ зі складними граматичними структурами (хоча принагідно на них увагу можна звернути, щоб не виникло труднощів із перекладом і вживанням подібних структур у контексті).

Неможливо вивчити все, коли є конкретна кількість годин на опанування всього матеріалу. Приділяти увагу потрібно чомусь одному, решту — за браком часу — слід залишити поза увагою [6, с. 41]. Потреби і здібності студентів допомагають викладачеві визначитись із програмою. В різних групах це відбувається по-різному. Не варто відповідати студентам: "О, не переймайтесь цим. Немає потреби вам це знати". Дискусій і пояснень з приводу структур, які є важкими для даної групи, можна уникнути, якщо ретельно продумати і навести приклади, які б виключали можливість вживання важкої граматики, увага до якої має приділятися пізніше. Винятки з правил також з'являться на уроці, якщо навести приклади експромтом.

Звичайно, ці граматичні структури чи винятки з правил вивчатимуться через кілька тижнів, а можливо, наступного року. Але суть полягає в тому, що недоцільно подавати відразу весь матеріал. Вивчення мови має відбуватись поступово, крок за кроком, віддаватися перевага чомусь одному, а не всій граматиці загалом.

Кілька зауважень і щодо *використання граматичної термінології*. Викладач відчуває, яка термінологія є зрозумілою, а яка ні. Питання *'Who doesn't know what a verb is?'* — недоречне, і ми не отримуємо бажаної відповіді, оскільки дорослим незручно видатись необізнаними в такій ситуації.

Термінологія — це новий матеріал для студентів. Її пояснення — складний процес. Тому найкращий спосіб допомогти студентам зрозуміти її — це використовувати якомога більше прикладів і перевіряти знання її за допомогою прямих питань. Наприклад: *"Does anyone know what we call words like he, me, it which we use to avoid repeating certain words as in the sentence 'I know that man, that man is called John' "*.

Потрібно зауважити, що студенти досить погано засвоюють назви складних термінів. Увага їх ніби миттєво послаблюється. Іноді це призводить до того, що все сказане може пройти повз них. Як би просто і дохідливо ви це не пояснювали, вони не сприйматимуть цей важкий для них матеріал.

Застосування різноманітних технічних засобів, яскравих ілюстрацій, карток, які репрезентують якесь одне граматичне явище, допоможе викладачеві звести до мінімуму використання граматичної термінології [8, с. 35]. Але основні терміни, звичайно, використовуються (приміром: *verb, adjective, noun, pronoun, subject, object*). Має сенс звертати увагу на терміни, які наводяться в підручнику, за яким займаються студенти. Найпростіші пояснення складних термінів у підручнику допоможуть довести, що існує кілька варіантів назв даного терміна. Звичайно, варто використовувати той, що є найпростішим для запам'ятовування.

Виправлення помилок — частина навчального процесу. Студенти повинні розуміти, що і чому вони роблять неправильно. Повторення правильної версії за викладачем зовсім не означає, що в майбутньому вони не припускатимуться цієї помилки. Краще чинити так, щоб студенти намагались виправляти помилки самі завдяки своїм пізнавальним здібностям. Мається на увазі не бездумне, а свідоме повторювання фрази. Викладач при цьому запитливим поглядом дає зрозуміти, де зроблено помилку, що змушує студента ретельно проаналізувати фразу і виправитись. Зробивши це, студент набагато краще запам'ятовує, що є неправильним і як його потрібно виправити. Вираз обличчя чи якийсь жест викладача, звичайно є достатнім, щоб вказати на помилку. Викладач одразу відрізняє помилки, які утворились в результаті недостатньої усної практики та помилки, які утворились від незнання чогось. Так, розповідаючи про минулий свій вихідний день, студенти можуть припуститись різних помилок: неправильний час, неправильний порядок слів у реченні, недодати закінчення *-s* до

іменників в III особі однини та ін. Ми знаємо, що ці помилки траплятимуться й надалі в їхній мові. Адже вони намагаються говорити вільно, швидко, а думають повільніше, тобто процес говоріння випереджає процес мислення. Цим і пояснюється поява помилок [4].

Викладачі можуть запропонувати різні шляхи виправлення помилок, якщо знатимуть причину їх виникнення. Важливо, наприклад, знати спосіб мислення студентів з особливими потребами і що насправді спричиняє труднощі у вивченні ними іноземної мови. Скажімо, дехто не може зрозуміти, що слово *'work'* виступає як різні частини мови в наступних трьох реченнях: *'He is at work'*. *'I work in London'*. *'I must buy some new work clothes'*. Тут важливим є розпізнати, якою саме частиною мови виступає це слово. Коли ми усно виправляємо помилки, студент може не почути маленької різниці у вимові. Відтак краще звернути увагу на те, чому він зробив цю помилку з тим, щоб у майбутньому він сам зміг виправитись, відчувши неточність у вимові. Промовляючи правильний варіант речення, голосом акцентуємо увагу на тому місці, де зроблено помилку. Якщо студенту не зрозуміло, використовуємо кілька прикладів на відповідне граматичне явище.

Нерідко ключ до правильної відповіді на запитання вже є в самому запитанні. Студенти можуть пропустити цю підказку, якщо забагато уваги приділятимуть самому значенню запитання і тому, яку дати відповідь, зіставляючи деталі. Той, хто вивчає англійську, може відповісти: *'I am living in Guilford for six months'*, навіть якщо правильне дієслово *'have been living'* вже було у запитанні *'How long have you been living in Guilford?'* Делікатне зауваження "Якщо ви будете слухати уважно, ви почуєте відповідь на запитання вже в самому запитанні" буде доречним у такій ситуації. Вміння говорити вільно і вміння говорити правильно — це різні види майстерності. Кожен з них потрібно розвивати і вдосконалювати [1]. Поєднання цих двох видів в одному приводить до найкращих результатів. Виконання завдань (ігри, дослідження з певної тематики, робота в парах, групова робота), спрямованих на розвиток мовленнєвих навичок, не принесуть очікуваного результату, якщо ми не виправлятимемо водночас помилки [2, с.97]. Доти, поки ми не будемо впевнені, що нові граматичні структури цілком вивчені, не слід приступати до вправ на вдосконалення вільного спілкування. Але під час виправлення помилок особлива увага має звертатись на помилки в граматичній структурі, яка вивчається. Трапляються й випадки, коли одних і тих самих помилок припускаються кілька студентів. У цьому випадку варто звернути увагу всієї групи на правильне вживання необхідного граматичного явища.

Звісно, можна вивчати цілі речення та фрази, не вдаючись у поглиблене розуміння мовних структур. Але ми не зможемо просуватись вперед, не збільшуючи запас подібних фраз і не запам'ятовуючи їх.

Правила, вивчені нами, можна вжити безліч разів у різноманітних фразах. Коли студенти з особливими потребами, котрі вивчають мову, зможуть

контролювати її і маніпулювати нею відповідно до своїх вимог, можна стверджувати, що вони досягли рівня цілковитої автономії. І тоді, озброївшись словником, вони матимуть свободу вибору в ситуації: що сказати і кому.

Отже, знання іноземної мови передбачає і знання граматики цієї мови. Але від того, як вивчається граматика, залежить швидке й ефективне опанування цієї мовою. Як доводить практика, *вивчення граматики комунікативно* є найбільш ефективним.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, ми доходимо таких висновків:

1. Неможливо вивчити всю граматику одразу, потрібно зосереджуватись на тих граматичних розділах, які є особливо важливими на даному етапі вивчення мови.

2. Помилки — невід'ємна складова вивчення іноземної мови. Їх потрібно виправляти, але за допомогою тих, хто її вивчає. Якщо студент зрозуміє свою помилку, то в подальшій мовній практиці він її уникатиме.

3. Через самостійне з'ясування правила, спілкування, неодноразове повторення слів, фраз, речень, ситуацій студенти доходять сутності граматичного явища і можуть, зрештою, самостійно сформулювати це правило.

4. При викладенні іноземної мови важливо навчитись правильно організовувати комунікативну діяльність, продумувати все до дрібниць, щоб у студентів не зникало бажання говорити іноземною мовою і прагнення дізнаватись про щось нове, ще неопановане.

5. Потрібно заохочувати студентів до вивчення мови, враховуючи їх особливі потреби.

Вивчення проблеми прояву індивідуальних особливостей у спілкуванні іноземною мовою — наступний крок у дослідницьких розвідках автора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04/Криворізький державний педагогічний університет.— Кривий Ріг, 2003.
2. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування. Дис... канд. пед. наук: 13.00.04.— Кривий Ріг, 2000.— 183с.
3. Панова Л.С. Основні етапи розвитку методики навчання іноземних мов у XIX—XX ст.: Текст лекцій / В.О.Коломієць (відп. ред.); Ніжинський державний педагогічний університет ім. Миколи Гоголя.— Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001.— 18 с.
4. Яковлева Н.П. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова.— К., 2003.— 20 с.
5. Назаренко А.П. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей.— М., 2000.— 128 с.
6. Ainslie S. Mixed-ability teaching: meeting learners' needs. Centre for Information on Language Teaching and Research. London, 1997.— 60 p.

7. Purcell S. Teaching grammar communicatively. Centre for Information on Language Teaching and Research. London, 1997.— 54 p.
8. Sidwell D. A toolkit for talking: strategies for independent communication. Centre for Information on Language Teaching and Research. London, 1997.— 72 p.

Н.В. ЄФІМЕНКО,
кандидат педагогічних наук

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ БІЛІНГВІЗМУ В НАВЧАННІ ГЛУХИХ

В систематизованому виді розглянуто історичний аспект проблеми білінгвізму в навчанні глухих. Показано різні підходи до оцінки ролі та тесту жестової мови, починаючи з Давнього світу і до наших днів. Проаналізовані погляди представників сурдопедагогічної теорії та практики на різних етапах її становлення та розвитку.

In the article is considered in the systematized type history aspect of the problem of bilingualism in educating deaf. Shown different approaches to evaluation of the role and testing of gesture speech, as from the ancient world and to the present day. Analyzed the views of representatives of theory and practice of pedagogics for a deaf person on different stages of its becoming and developments.

Серед людей з особливостями психофізичного розвитку є ті, в яких є серйозні проблеми зі слухом. Це, передусім, глухі та слабочуючі. Їх суспільний стан, погляди на причини виникнення ураження слухової функції, на можливості їх розвитку та методи навчання неодноразово змінювались упродовж віків. Про це свідчать дані відомого вченого-дослідника академіка АПН України М.Д. Ярмаченка.

Найбільшого розмаїття набули підходи до використання засобів спілкування та навчання даної категорії людей. Насамперед це стосується двомовності — використання словесної мови та мови жестів. Проблема має відому історичну давність і по-різному розв'язувалась на різних етапах розвитку сурдопедагогічної теорії та практики.

Окремі теоретичні положення були висловлені ще Арістотелем (384—322 до н.е.). Це, зокрема, стосується питання про роль органів чуттів, у тому числі й слуху, в пізнанні людиною навколишнього світу. Проте в античному світі не було жодних спроб навчання та виховання дітей із вадами слуху.

В епоху середньовіччя становище глухих було надзвичайно важким. Відсутність у них звукової словесної мови (німота) розглядалась як “кара божа”, а самі глухонімі оголошувалися “пристанищем нечистої сили”. Ці люди були повністю безправними у своїй сім’ї та в суспільстві загалом. Проблема навчання і виховання глухих дітей практично не ставилася.

Деяко пізніше з’являються окремі згадки про перші спроби навчання глухонімих, які розглядалися як “диво” (Джон Баверлей, 685 р.).

Значний крок у зародженні й розвитку сурдопедагогічної теорії та практики зроблено в епоху Відродження. Тут в першу чергу слід назвати Дж. Кардано (1501—1576), всебічно освічену людину в галузі медицини, математики, філософії та ін.

Лікуючи людей із вушними захворюваннями, він безпосередньо контактував з глухонімими, що дало йому можливість висловити певні педагогічні погляди та висвітлити їх у збірці різних трактатів. Заслугою вченого є правильний висновок: причиною німоти є глухота (а не недоліки мовного апарату), що серед дітей з вадами слуху є глухі від народження, ранньо та пізнооглухі, що, крім повітряної, існує кісткова провідність звуку. Водночас найбільшу цінність становить обґрунтування можливостей та необхідності організованого процесу навчання глухих дітей. Хоч сам Дж. Кардано і не навчав глухонімих, все ж він висловив деякі методичні поради щодо їх навчання. Зокрема, він вважав, що глухонімих слід навчати читати й писати, широко використовуючи наочність. Основним засобом навчання має бути писемна мова.

Дж. Кардано вважається основоположником прогресивної системи виховання і навчання глухих дітей в епоху Відродження. Теоретичні положення вченого сприяли виникненню практики індивідуального навчання глухих дітей в окремих найбільш розвинутих країнах світу. Так, першим учителем глухонімих був чернець Бенедиктинського монастиря Сан-Сальвадору Педро де Понсе (1508—1584). Методика його роботи з глухонімими дітьми, засоби спілкування з ними були засекреченими, а друкованих праць він не залишив. Проте зі спогадів його сучасників відомо, що він навчав дітей читання, літератури, а окремих — латинської, грецької та італійської мов.

Найвидатнішим представником теорії і практики індивідуального навчання у XVI ст. був Жуан Пабло Бонет (1579—1633). У 1620 році він опублікував першу сурдопедагогічну книгу “Про природу звуків і мистецтво навчити глухонімих говорити”, в якій обґрунтував низку важливих теоретичних положень, що стосуються процесу навчання і, зокрема, засобів навчання та спілкування. Він вважав, що глухонімих можна і треба навчати усної мови на базі письмової, а жестова мова виступає лише засобом пояснення, коли неможливо поєднати слово з предметом. Дактильна азбука є посередником між письмовою і усною мовами, читання з губ для глухонімих неможливе.

Наприкінці XVI—на початку XVII ст. були поодинокі випадки навчання