

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 і тесту жестової мови, починаючи з Давнього світу і до наших днів. Проаналізовано погляди представників сурдопедагогічної теорії і практики на різних етапах її становлення і 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 up 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 можливість 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 глухоніми 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 ставилась.

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 жести мови 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

глухонімих дітей, які й доводили можливість спеціально організованого навчання даної категорії дітей. Така практика поступово поширюється в різних країнах світу. Незважаючи на велике розмаїття підходів до організації процесу навчання глухих дітей, уже в другій половині XVII та першій половині XVIII ст. виникають два напрями, представники яких висловлювали своєрідні погляди на використання засобів навчання глухих дітей.

Представники першого напрямку (англійські та французькі педагоги Бульвер, Уолліс, Перейра, Ерно, Дошан) розвивали ідею про використання різних засобів спілкування в процесі навчання глухих (писемну та усну мову, дактилологію і міміко-жестикуляційну мову).

Представники другого напрямку, який виник у Голландії (Гельмонт, Амман) і поширився у Німеччині (Кергер, Гольдер, Рафель, Лазіус, Лана-Терцій та ін.), здійснювали навчання лише на основі словесної мови в її усній та писемній формах як єдиного засобу раціонального виховання і навчання глухих.

У другій половині XVIII ст. у багатьох країнах світу виникають спеціально організовані навчальні заклади для глухих дітей, підготовлені практикою індивідуального навчання та соціально-економічними й культурними умовами тогочасного суспільного життя.

У період розвитку спеціальних училищ для глухих дітей наприкінці XVIII ст. зародилися, а в XIX ст. остаточно сформувалися різні педагогічні системи. Найвідомішими стали французька система, або “мімічний метод”, і німецька система, або “чистий усний метод”. Кожна з цих систем мала свої методологічні засади, принципи й методи навчання. Так, основоположник “мімічн” методу (Шарль Мішель де Лепе) та його послідовник (Роше Амброузе Кукуррон Сікар), виходячи з ідей французьких філософів-матеріалістів, обґрунтували оптимістичні погляди на можливість високого рівня розумового і морального розвитку глухої дитини. При цьому вони вважали, що єдиною основою для розвитку пізнавальної діяльності на всіх етапах навчання є рідна мова глухонімих — мова жестів. Ними явно недооцінювалась, а іноді й заперечувалась важлива роль словесної мови як засобу навчання та спілкування.

Теоретичною основою німецької педагогічної системи виховання і навчання глухих дітей була ідеалістична філософія і формальна німецька педагогіка. Першим представником даної системи був Самуїл Гейніка (1727—1790). Означена система розроблялась німецькими сурдопедагогами протягом усього XIX ст. Найвизначнішим теоретиком був Йоганн Фаттер (1842—1916). На кінець XIX ст. “чистий усний метод” став найпопулярнішою системою виховання і навчання глухих дітей. Представники німецької педагогічної системи вважали, що глуха дитина практично не може розвиватися на основі мови жестів. Її розвиток вони пов’язували лише із засвоєнням усної мови. Весь процес навчання за цією системою зводився до формування усної мови та засвоєння лексики, граматики й фонетики. При цьому явно ігнорувалася комунікативна функція словесної мови. Дактильна мова та мова жестів заборонялися.

Французька та німецька педагогічні системи були відомими у багатьох країнах світу. Проте на кінець XIX ст. “чистий усний метод” став найпопулярнішою системою виховання та навчання глухих дітей. Міжнародний Міланський конгрес (1880) зафіксував остаточну перемогу цієї системи.

Обидві педагогічні системи були відомими в Росії та Україні. Російські сурдопедагоги впродовж XIX ст. на різних етапах розвитку сурдопедагогічної теорії та практики по-різному оцінювали ці педагогічні системи. Водночас для багатьох сурдопедагогів характерними були своєрідні погляди на використання засобів навчання глухих та спілкування з ними. Так, відомий сурдопедагог В.І.Флері, який працював у Петербурзькому училищі глухих у першій половині XIX ст., вважав, що в процесі роботи з глухими дітьми слід використовувати всі наявні та можливі засоби спілкування: усну, писемну, дактильну та міміко-жестикуляційну мову. Такої точки зору дотримувались і його послідовники, зокрема Г.О. Гурцов, Я.Т. Спешнев, І.Я. Селезньов, діяльність яких проходила в 50—70-х роках. Проте у другій половині XIX — на початку XX ст. усе яскравіше проявляється вплив німецької педагогічної системи. Про це свідчать погляди таких сурдопедагогів, як О.Ф. Остроградський, П.Д. Єнбко, М.М. Лаговський та ін.

Розмаїття поглядів на використання різних педагогічних систем знайшло відбиток і в сурдопедагогічній практиці. Свідченням цього є навчання дітей в українських школах для глухих. Окремі училища працювали за усним методом (Маріїнське, Київське, Олександрівське та ін.), інші — за мімічним (Одеське, Лохвицьке та ін.), а в деяких школах існували окремо так звані звукові та мімічні класи (або відділення). Аналіз літературних джерел засвідчує, що впродовж тривалого часу виступали як альтернативні відомі та поширені педагогічні системи навчання глухих, де перевага віддавалася або мові жестів, або словесній мові як засобам навчання та спілкування. Протистояння між цими системами в кінцевому підсумку закінчилося перемогою “чистого усного методу”. Така педагогічна система мала вплив і на формування колишньої радянської сурдопедагогічної теорії та практики впродовж кількох десятиріч. Основним завданням спеціальних шкіл вважалося формування словесної мови, основним засобом спілкування — усне мовлення. Водночас слід підкреслити, що вже в перші пореволюційні роки окремі вчені рішуче заперечували “чистий усний метод”. З різкою критикою його виступив відомий учений-дефектолог Л.С. Виготський. Він наголосив, що механічне навчання мовної артикуляції суперечить природі дитини. Замість “жорстокої” німецької системи він пропонував організувати життя дітей так, щоб мова була їм потрібна та цікава. Велику увагу приділив Л.С. Виготський аналізу структури мови жестів та її ролі в комунікативній і пізнавальній діяльності глухих. Він дійшов висновку, що мова жестів є “справжня мова в усьому багатстві її функціонального значення”. Вчений підкреслив, що словесно-жестова двомовність плідна для формування особистості глухої дитини і що, ігноруючи жестову мову, сурдопедагог

втрачає важливий засіб навчання і виховання глухих дітей. Він радив сурдопедагогам не дивитися зневажливо на мову жестів як на ворога, оскільки різні форми можуть не бути конкурентами і взаємно гальмувати розвиток одна одній, а, навпаки, максимальне використання усіх видів мови є необхідною умовою докорінного поліпшення виховання глухих дітей. Проте спеціальні школи практично орієнтувалися на “чистий усний метод”.

Докорінні зміни відбулися у сурдопедагогічній теорії та практиці після засудження “чистого усного методу” радянськими сурдопедагогами на Всеросійській нараді сурдопедагогів у 1938 р. По-новому було визначено завдання спеціальної школи — забезпечити різнобічний розвиток глухих дітей, озброюючи їх знаннями, навичками та вміннями. Для вирішення цього завдання необхідним було широке використання різних засобів спілкування, в тому числі і мови жестів. Проте впродовж тривалого часу мові жестів надавалася лише допоміжна роль. Вважалося, що мова жестів є надто примітивним засобом навчання та спілкування, оскільки вона має досить бідний лексичний запас і не має граматичної будови мови. У зв'язку з цим були спроби заборонити використання мови жестів у навчальному процесі як засобу, що протидіє формуванню словесної мови та зашкоджує оволодінню і користуванню нею. Проте ні заборона, ні вигнання мови жестів не давали належного результату. І це цілком природно й закономірно. Мова жестів була, є і буде існувати як важливий засіб спілкування глухих. Це беззаперечна істина, яка ні в кого не викликала сумнівів. Можуть змінюватись лише погляди на її місце та роль у процесі навчання дітей із вадами слуху. Своєрідну точку зору на мову жестів висловив відомий сурдопедагог С.О. Зиков. Він наголосив на тому, що для процесу навчання глухих дітей характерною є двомовність. При цьому формування словесної мови має відбуватися незалежно від мови жестів. Отже, не заборона мови жестів, а розширення сфери дії словесної мови як засобу спілкування. С.О. Зиков підкреслив, що двомовність є “чиста”, коли використовуються дві мови без перекладу з однієї на іншу, та змішана, коли проводиться переклад з однієї мовної системи на іншу, яка має свою структуру. Вчений наголосив, що в сурдопедагогічній теорії та практиці треба визначати співвідношення між мовою слів і жестів за принципом чистої двомовності.

Суттєві зміни у розв'язанні проблеми двомовності (білінгвізму) у процесі навчання глухих відбулися в останні десятиріччя. Вони зумовлені різними чинниками. В першу чергу — досягненнями в різних наукових галузях (психології, психолінгвістиці, сурдопедагогіці та ін.), що дало підставу вважати мову жестів своєрідним, але повноцінним засобом спілкування. Результати ґрунтовних досліджень, проведених у багатьох країнах світу, засвідчили, що мова жестів не є чимось аморфним і примітивним, а має різні види, складну структуру, формується за певними загальними закономірностями і повноцінно виконує функцію міжособистісного спілкування. На сучасному етапі ґрунтовно вивчена структура мови жестів, виділені її різновиди (розмовна та калькована жестова мова), здійснено

лінгвістичний аналіз та виявлено особливості функцій мови жестів у комунікативній діяльності глухих (Г.Л. Зайцева). Мова жестів здобула рівноправність поряд з іншими мовами і в багатьох країнах світу визнана на державному рівні як національна мова.

Змінилися також погляди на особистість людини з вадами слуху, яка повинна мати право на самовизначення, самобутність, індивідуальність та користуватися правами нарівні з чуочими. Суспільство повинно враховувати ті чи інші особливості даної категорії людей і запропонувати їм медичну, психологічну, педагогічну та соціальну допомогу.

Проблема білінгвізму набула особливої актуальності в останні роки. Не випадково їй було присвячено кілька міжнародних конференцій, в роботі яких брали участь представники багатьох країн світу. Матеріали конференцій показують, що на сучасному етапі проблема білінгвізму розв'язана на практиці. У 1994 р. Всесвітня федерація глухих розробила своєрідну концепцію навчання глухих. Федерація вважає білінгвістичне навчання найбільш перспективним і повноцінним напрямком в освіті глухих. Дана концепція знайшла реалізацію в багатьох зарубіжних країнах як у навчанні учнів, так і навчанні студентів у вищих навчальних закладах. В окремих закладах спеціальний курс жестової мови вивчають чуочі студенти, що дає можливість вільно користуватися нею як засобом спілкування з глухими. У спеціальних навчальних закладах багатьох країн учителями та викладачами працюють не лише педагоги з нормальним станом слуху, а й глухі.

Є досвід створення спеціальних навчальних закладів, що працюють за білінгвістичним методом. Прикладом може бути Московська білінгвістична гімназія, де половина вчителів глухі. В Україні немає таких типів навчальних закладів, які б працювали виключно за білінгвістичним методом. Проте в кожній спеціальній школі використовуються два засоби спілкування — словесна мова та мова жестів. Ці засоби не виступають альтернативними. Використання мови жестів ніяк не виключає чіткої, копійної і систематичної роботи над розвитком словесної мови. Завдання сурдопедагогів полягає в тому, щоб при високій оцінці мови жестів не зменшувалася увага до формування та розвитку словесної мови, а навпаки, створювалися оптимальні умови для навчання словесної мови за принципом формування мовного спілкування (С.О. Зиков).

Складним і нерозв'язаним питанням є визначення співвідношення та взаємозв'язку словесної мови та мови жестів на різних етапах навчання глухих. Воно потребує проведення спеціальних експериментальних досліджень.

Лише спільними зусиллями наукових працівників, сурдопедагогів-практиків та самих осіб із вадами слуху та їхніх батьків можна визначити найбільш раціональне використання білінгвістичного методу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
2. Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь.— М.: Просвещение, 1991.
3. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку.— М.: Просвещение, 1977.
4. Краевський Р.Г. Мова жестів глухих.— К.: Рад. шк., 1964.
5. Сапожников И.А., Филянина Т.Г. Учеб. пособие по мимике.— К.: УТОГ, 1971.
6. Ярмаченко М.Д. История сурдопедагогика.— К.: Вища шк., 1975.

УДК 539.18.182

В.Д. ШВЕЦЬ,
кандидат хімічних наук, доцент

ПРОГРАМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ВИВЧЕННІ РОЗДІЛУ «МЕХАНІКА»

В статье рассматриваются вопросы эффективной организации учебной деятельности студентов с проблемами языково-слухового аппарата на практических занятиях из механики. Логической основой программирования учебной деятельности студентов является представление знаний раздела "Механика" на основе теоретико-множественного подхода в виде пленарных и пространственных ориентированных граф и создания на их основе структурированных алгоритмов для решения задач. Указанные способы практического применения структурированных алгоритмов предназначены для обучения студентов с особыми потребностями.

The article covers questions of effective organization of educational activity of students with hearing and speaking impairments during practical mechanics studies. Logical basis of programming students educational activity is presentation of Mechanics materials on the basis of the theoretical pluralistic approach in the form of plenary and spatially oriented columns and creation of structured algorithms for sums solving on their basis. Indicated methods of practical appliance of structured algorithms are intended for educating students with special needs.

Ефективна організація навчальної діяльності студентів із проблемами мовно-слухового апарату є актуальною методичною проблемою з цілої низки причин. Як зазначають автори [1], студенти з вадами слуху мають слабо структуроване модельне мислення, що виявляється в зниженому інформаційному потенціалі й уповільненості процесу засвоєння знань. Додаткові ускладнення виникають через втрати інформації в ланцюжку "викладач — сурдоперекладач — студент". Особливої гостроти ці проблеми набувають при проведенні практичних занять із предметів, які оперують великою кількістю абстрактних понять, зокрема фізики. Разом з тим студенти з вадами мовно-слухового апарату добре сприймають блок-схеми алгоритмів, таблиці, графіки, змістовні рисунки [1]. Враховуючи зазначені психофізичні особливості сприйняття навчального матеріалу студентами з проблемами мовно-слухового апарату, для проведення практичних занять з фізики у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» використовують навчально-методичні посібники у формі зошитів з друкованою основою [2; 3]. Застосування навчально-методичних посібників з друкованою основою базується на *візуальній* формі подачі навчального матеріалу *за формою* та на *логічній детермінованості* навчальної діяльності *за змістом*.

Мета статті — теоретичне обґрунтування логічної основи навчальної діяльності студентів з вадами мовно-слухового апарату при проведенні практичних занять із розділу «Механіка».

Теоретичною основою для організації логічної діяльності студентів із вадами мовно-слухового апарату при вивченні розділу «Механіка» є представлення знань у вигляді графа з використанням елементів теорії множин [4]. Сучасні засоби теорії алгоритмів [5–7] дозволяють виконати подальше перетворення відображень між множинами механічних величин на структуровані алгоритми, які є продовженням започаткованих у [8–9] методів застосування графів при розв'язуванні задач із фізики.

Процес побудови графів і алгоритмів для розв'язування задач із механіки розглянемо на прикладі двох простих задач для прямолінійного й обертального рухів.

Задача 1 (пряма). За відомим законом лінійного переміщення знайти силу, що діє на тіло заданої маси.

Задача 2 (пряма) За відомим законом кутового переміщення знайти момент сили, що діє на тіло заданої маси, яке обертається по колу відомого радіуса.

Як відомо, розв'язування запропонованих задач виконується за допомогою диференціальних співвідношень (1-2):

$$\vec{v}(t) = \frac{d\vec{s}(t)}{dt} \Rightarrow \vec{a}(t) = \frac{d\vec{v}(t)}{dt} \Rightarrow \vec{F}(t) = m\vec{a}(t); \quad (1)$$