ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

С.В.КУЛЬБІДА

# ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕЧУЮЧИХ УЧНІВ

МОНОГРАФІЯ

Київ: Інтерсервіс, 2021

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

**УДК 66-965:392.73:376.33**

**Рецензенти:**

*Дегтяренко Т.М.,* доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

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

*Таранченко О.М.,* доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти осіб з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

**Кульбіда С.В.** (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

Монографія присвячена актуальній проблемі мовної освіти щодо організації комунікативної діяльності нечуючих учнів початкової школи з активним використанням української жестової мови як першої (другої) мови. Обгрунтовано шляхи розвитку компетентнісного потенціалу мовної особистості в комунікативній діяльності з урахуванням сучасних підходів: особистісно-зорієнтованого, білінгвального, компетентнісного. Визначено ефективність організації комунікативної діяльності у суб'єкт-суб'єктній взаємодії на уроках мовного циклу з використанням авторської методики лінгводидактичного забезпечення вивчення мови у 2-5 класах закладів середньої освіти (Н 90, Н 91).

Адресовано вчителям закладів для осіб з порушеннями слуху, фахівцям з сурдопедагогіки, сурдопсихології, сурдолінгводидактики, студентам, науковцям, батькам, перекладачам жестової мови.

Авторське свідоцтво №101270 від 16.12.2020р.

**ISBN 978-966-999-221-5**

© Кульбіда С.В., 2021
© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

## ЗМІСТ

**ПЕРЕДМОВА**.....5

**РОЗДІЛ ПЕРШИЙ. КАТЕГОРІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

1.1. Теоретичні засади вивчення комунікативної діяльності..... 12

1.2. Комунікативний напрям філософської думки.....14

1.3. Механістична й діяльнісна парадигми у розумінні комунікативної діяльності..... 19

1.4. Характеристика комунікативної діяльності у психологічній думці

1.4.1. Напрями розуміння змісту категорії «комунікативна діяльність».25

1.4.2. Порівняльний аналіз понять «спілкування», комунікація».....26

1.4.3. «Портрет» слововживання терміну «комунікативна діяльність». 32

1.5. Зовнішні і внутрішні характеристики комунікативної діяльності..... 35

**РОЗДІЛ ДРУГИЙ. КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ МОВНОЇ ОСВІТИ**

2.1. Професійна компетентність наставника .....47

2.2. Комунікативна компетенція учня у процесі комунікативної діяльності..50

**РОЗДІЛ ТРЕТІЙ. КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДИСКУРСІ «ДІАЛОГІЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ»**

3.1. Гуманістичний напрям «діалогічної педагогіки».....55

3.2. Українська жестова мова у комунікативній діяльності.....59

3.3. Особливості розуміння мовної особистості особи з порушеннями слуху.....64

3.4. Формування компетентнісного потенціалу учня з порушеннями слуху..68

3.5. Загальна організація комунікативної діяльності .....71

**РОЗДІЛ ЧЕТВЕРТИЙ. МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

4.1. Засади двомовного підходу при вивченні української мови.....75

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

4.2. Причини застосування двомовного підходу в організації комунікативної діяльності.....77
4.3. Моделювання навчального планування комунікативної діяльності.....85
4.4. Потенційні ролі вчителя .....90
4.5. Особливості розвитку мотиваційної складової учнів.....95

**РОЗДІЛ П'ЯТИЙ. ОСОБЛИВОСТІ ПРИДБАННЯ Й ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ З ПОРШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

5.1. Особливості придбання і засвоєння нечуючими учнями української мови в умовах комунікативної діяльності.....103
5.2. Змістові характристики етапів першої та другої стадій .....108
5.3. Вимоги до організації комунікативної діяльності нечуючих учнів .....110
5.4. Шляхи розвитку компетентнісного потенціалу мовної особистості.....115

**РОЗДІЛ ШОСТИЙ. ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕЧУЮЧИХ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

6.1. Авторська методична система лінгводидактичного забезпечення у 2-5 класах.....118
6.2. Формування комунікативних компетенцій при вивченні теми «Текст» (2 клас (Н 90).....123
6.3. Розвиток пізнавальних, мовних і мовленнєвих знань кількості, порядковості, дробовості, часу у системі вправ і тестових завдань з теми «Числівник» у 2 класі (Н 90)
6.3.1.Вправи, завдання, правила .....135
6.3.2. Тестові завдання з теми.....145
6.4. Формування знань, умінь і навичок при вивченні речення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій третьокласників (Н 90).....146
6.5. Формування знань, умінь і навичок при вивченні словосполучення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій п'ятикласників (Н 90)
6.5.1. Етапи, особливості, послідовність оволодіння словосполученням.....150
6.5.2. Компетенції теоретичного і практичного рівнів.....152
6.5.3. Орієнтовні тестові завдання з теми.....153
**ПІСЛЯМОВА**.....156
**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**.....165

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

# ПЕРЕДМОВА

***Візуальна мова** – це шлях до словесної мови*
*для глухих дітей, які не мають доступу*
*до мови на слуховій основі,*
*«мовна ситуація спільноти глухих схожа*
*на ситуацію інших мовних меншин, є центральною у використанні*
*двомовної парадигми у навчанні глухих дітей»*
***F. Hrossean, 2010***

Значущим напрямком державної політики України є мовна освіта. Мовна освіта спрямована насамперед на обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливістю вивчення рідної національної мови (навчання цією мовою) та опанування хоча б однією іноземною. Саме мовна освіта, як необхідна складова загального освітнього процесу, покликана сприяти розвитку мовної культури та компетенцій, вихованню поваги до лінгвістичного розмаїття держави, толерантності, виваженості у ставленні до представників різних етносів, носіїв різних мов і культур.

Від якісних результатів, які відбуваються в освітньому процесі і відзеркалюють характерні ознаки сучасної науки, залежить цивілізаційний розвиток сучасної мовної освіти. Вочевидь, наука не залишається у хвості цивілізації, коли задає орієнтир для удосконалення, стимулює пошук, удосконалює й шліфує передовий досвід, накопичує засіки методологічного, технологічного ресурсів.

Сучасному етапові розвитку системи спеціальної та інклюзивної освіти властиве посилення уваги суспільства до: покращення грамотності нечуючих (з порушеннями слуху) учнів, використання компенсаторного ресурсу української жестової мови (УЖМ), і як мови ($М_1$ і $М_2$), і як засобу навчання при жестовому

двомовному навчальному процесі, і як засобу спілкування під час організованої комунікативної діяльності (КД). На це звертають увагу зарубіжні (F. Bess, A. Tharpe, A. Gibler, 1986; S. Fischer, 2008; T. Humphries, 2003; F. Hrossean, 2010; K. Knapp, A. Knapp-Potthoff, 2011; Knoors et al., 2014; P. Kushalnagar, 2011; L. Liben (Ed), 1978; D. Lee, O. Gómez-Marín, H. Lee, 1998; Marschark et al., 2014; G. Mathur, C. Napoli, C. Padden, C. Ramsey (2000), Pabsch, 2017; J. Richards, T. Rodgers, 1986; S. Soli&Sullivan, 1997; W. Ritchie (Ed). 1978; N. Spada, P. Lightbown, 2002; Swanwick, 2010; A. Stone, L.-A. Petitto, 1987; R. Bosworth, 2018; M. Strong, P. Prinz, 2000; R. Wilbur, 2001; C. Chamberlain, R. Mayberry (2008), M. Swan, 1985), вітчизняні дослідники (О. Біланова, 2020, 2021; О. Бурлака, 2017, 2020; Г. Воробель, 2013, 2018; Є. Грищенко, 2004, 2006; Н. Зборовська, 2012, 2014, 2021; Н. Іванюшева, 2000, 2012, 2013, 2016, 2020; О. Коломоєць, 2020; Н. Каменська, 2006; М. Кацан, 2017; В. Ковтун, 2006; С. Кульбіда, 2006, 2009, 2020, 2021; S. Kulbida, 2019, 2020; Л. Луценко, 2012, 2014, 2020; Л. Лещенко, 2016; Л. Малинович, 2006, 2013, 2020; В. Муць, 2017; Н. Пахомова, 2013; В. Стьопкін, 2004; Д. Федоренко, 2017; І. Чепчина, 2009, 2013, 2015, 2018; О. Щуцька, 2020 та ін.).

Зазначимо, що освітній розвиток нечуючих напряму залежить від низки об'єктивних чинників, які закладені у діяльності закладів загальної освіти (Н 90 і Н 91), як системи, що традиційно сформувалася в Україні впродовж багатьох десятиліть трьох століть. Зокрема, підвалини сучасного розвитку нечуючої особистості більшою мірою формуються в початковій школі, причому переважно в процесі взаємодії – комунікативної діяльності, що вимагає опанування не тільки певної сукупності мовних понять і фактів, їхнього усвідомлення, співставлення, порівняння тощо у двох мовах, а й умінь синтетичного й аналітичного плану, розвитку світоглядних уявлень, формування особистісних якостей суб'єкта навчання і суб'єкта викладання.

ДО речі, через безпосередній зв'язок пізнання і спілкування – використання мови (мов) є найважливішим питанням для глухих і зі зниженим слухом осіб вже з початку формальної освіти. Незалежно від віку цим двом категоріям учнів потрібна «мовна допомога» через зручний, доступний спосіб. Якщо така «мовна допомога» не надається або використовується незручний, недостатньо інформаційний формат, не варто дивуватися, чому значна кількість глухих і зі зниженим слухом вже дорослих осіб демонструють «дефіцит мови», «дефіцит мовної обробки», що впливає на збій інформації. Для вчителів початкових класів така ситуація була, є і буде завжди викликом, оскільки їм доводиться: не лише опанувати методику предмета, викладати мову у певному складному академічному дискурсі навчальної програми, підбирати різні варіанти навчальних стратегій, де переклад є одним з основних, з огляду на первинну мовну базу глухих учнів з глухих родин, а й *долати* наслідки неадекватного вивчення словесної мови в ранньому дитинстві, оскільки збіднена лексична база, комунікативна спроможність є причиною низьких мовленнєвих і мовних компетенцій.

Поза сумнівом, що сучасна освітня реальність вимагає принципово інших, у порівнянні з традиційними (одномовними), методів пізнання та перетворення. Будь-який метод, технологія жестового двомовного навчання базується на основі наукової методології (Marschark et al., 2014; С. Кульбіда, 2010), на пізнанні об'єктивних закономірностей та принципів практичної реалізації, у яких відображаються не лише вимоги об'єктивної реальності – такої комунікативної діяльності в процесі навчання, яка б враховувала особливості цього процесу у нечуючих з розумінням, усвідомленням, рефлексією. Така позиція дозволяє оптимізувати й сам процес пізнання комунікативної діяльності за допомогою сукупності візуальних, рухових, мовних, мовленнєвих особливостей УЖМ, можливості яких необмежені, представляють шляхи формування нового бачення

ролі і значення концепту «УЖМ у комунікативній діяльності» (візуальної мови поряд зі словесною).

У свою чергу, це обґрунтовує серйозні вимоги до жестомовної комунікативної компетентності (ЖКК) наставника. І не дивно, адже наставник початкових класів є першим офіційним (і авторитетним) взірцем мовно-культурних прикладів комунікативної діяльності, зразків мовлення, спілкування, які при систематичному підкріпленні набудуть статусу суб'єктивованих норм для нечуючих учнів – основ розвитку поступових рівнів комунікативних компетенцій, як мовних особистостей. Як свідчить культурно-мовно-історичний досвід, застосування форм мовлення, більшість інтелектуальних якостей мовної особистості «*неможливо сформувати та розвинути поза навчанням основних предметів, поза спільнотною і загальною культурою суспільства*» (Л. Мацько, 2010). На думку авторитетних фахівців сучасної сурдопедагогіки (В. Базоєв, 2001; Л. Дискис, 2006; Г. Зайцева, 2000; Baker, 2011; A. Baker, B. Woll, 2008; M. Banniard, 1992; J. Fellinger, M. Dall& Holzinger D., 2021; Johnson та ін., 1989; Koutsoubou et al. 2017; D. Lillo-Martin, J. Henner, 2021; M. Marschark, 2007, 2008, 2014; M. Marschark, C. Rhoten, M. Fabich, 2007; M. MacSweeney, C. Capek, R. Campbell, B. Woll, 2008; D. Pichler, D. Lillo-Martin, 2018; Plaza-Pust, 2016; E. Wilson, K. Emmorey, 2003; Swanwick, 2010; Swanwick, 2010; Tang, 2017; Knoors et. ін., 2014 та ін.) недостатній рівень компетентнісного потенціалу (комунікативних компетенцій), культури стає на перепоні розвитку інших сфер мовної особистості. Непростий шлях одномовного навчання, який довелося здолати вітчизняній системі спеціальної сурдоосвіти протягом минулого століття, безсумнівно, позначився на жестомовній культурі нечуючих та його мовних, пізнавальних «стандартах».

Втім, варто наголосити, що у сучасній практиці діяльності спеціальних загальноосвітніх закладів поступово накопичується певний досвід формування

компетентнісного потенціалу мовної особистості учня з порушеннями слуху у комунікативній діяльності, на що звертають увагу: керівники закладів (Г. Воробель, 2012; М. Кацан, 2017, 2018; А. Коломоєць, 2020, А. Коломоєць, Л. Луценко, 2020; Г. Панченко, 2017; А. Садова, 2018; Л. Саприкіна, 2018; Т. Хронік, 2019 та ін.), педагоги спеціальних закладів (О. Біланова, 2020; О. Бурлака, 2018; Р. Грицько, 2020; Т. Заяць, 2019, 2020; Л. Лещенко, 2016; Л. Малинович, 2020; М. Меденець, О. Романовська, 2021; О. Романовська, 2020; П. Родь, 2020; М. Сіладій, 2020; Н. Стецула, 2019; Д. Федорченко, 2017; О. Ходинецька, 2019; О. Щуцька, 2017, 2019, 2020; В. Щуцький, 2019, 2020 та ін.). Хоча, треба відмітити, що в багатьох наставників виникають суттєві труднощі в оптимальному виборі методів, прийомів і засобів двомовного навчання, їхньому системному поєднанні і використанні під час навчального процесу, особливо в умовах дистанційного навчання.

Звертаючи увагу на теоретичну і практичну значущість організації КД, формування компетентнісного потенціалу мовної особистості з порушеннями слуху, зазначаємо, що сьогодні у вітчизняній лінгводидактиці сурдопедагогічного напряму існує низка нерозв'язаних питань і суперечностей між:

- суттєвою вимогою мовної освіти XXI століття і відсутністю цілісного дослідження, у якому було б обґрунтовано комплексну систему поетапного формування компетентнісного потенціалу учнів початкової школи в умовах КД на засадах перспективності й наступності з урахуванням індивідуальних (комунікативних, мовних, мовленнєвих), психологічних особливостей, компенсаторних можливостей нечуючих учнів;

- потребою суспільства в особистості з порушеннями слуху, яка б володіла високим рівнем комунікативної компетентності УЖМ і УМ, і недостатньою розробкою теоретико-методичних аспектів двомовного навчання;

- значущістю неперервного навчання рідної мови та другої мови з метою формування мовної особистості учня з порушеннями слуху і специфікою сучасного двомовного навчання у закладах загальної середньої освіти (Н 90 і Н 91), що враховує комунікативні потреби, можливості учнів і потенціал дисциплін, зокрема мовного циклу;

– необхідністю вивчення і порівняння одномовної і двомовної парадигми з метою вдосконалення процесу засвоєння базових компетенцій нечуючих учнів на основі сучасних методологічних підходів .і напрацювань у цьому напрямку з використанням концепту «УЖМ у комунікативній діяльності нечуючих»;

- наявністю суперечностей між застосуванням одномовного і двомовного підходів в організації комунікативної діяльності при вивченні державної мови;

- між необхідністю ефективного формування комунікативної діяльності з використанням УЖМ, якісного опанування вчителями мови змісту фахових дисциплін і недостатнім науково-методичним, дидактичним забезпеченням цього процесу.

Представлене монографічне дослідження виконано відповідно до плану наукових досліджень відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Теоретико-методичні засади білінгвального навчання глухих та слабкочуючих осіб» за 2018 – 2020 рр. (реєстраційний номер: 0118U003349).

Завдяки проведеному експериментальному дослідженню стало можливим достатньо різнопланово охарактеризувати особливості КД нечуючих в умовах жестової двомовності при вивченні предмету «Українська мова» з 2 по 5 клас, зокрема,

- обгрунтувати концептуальні засади двомовного підходу з використанням конструкту «УЖМ у комунікативній діяльності» із системним аналізом причин

відходу від одномовного (словесного) підходу у практиці навчання нечуючих молодших школярів;

- розкрити зміст і значущість дефініції «мовна особистість» учня з ПС в освітньому дискурсі комунікативної діяльності на уроках мовного циклу;

- змоделювати планування, організацію КД на уроках початкового навчання з урахуванням потенційних ролей вчителя, розвитку мотиваційної складової учнів щодо вивчення й опанування мови у змісті початкової освіти (Н 90 і Н 91);

- обгрунтувати і описати особливості придбання і засвоєння нечуючими учнями УМ в умовах здійснення КД, охарактеризувати етапи і стадії цього процесу у формуванні компетентнісного потенціалу учнів, як мовних особистостей;

- змістити акценти зі знаннєвого аспекту на компетентнісний, при організації комунікації, що дає змогу: забезпечити прозорість КД її суб'єктами, адекватно регулювати процеси обміну інформацією, використовувати інноваційні методи опанування мовним матеріалом; відійти від традиційності й стереотипності у передаванні інформації; регулювати процеси інформаційного впливу з урахуванням компенсаторних можливостей візуально-рухової мови на культурні, соціально значимі зв'язки, налагодити суб′єкт-суб′єктну взаємодію в опануванні $М_2$ на основі $М_1$.

- розробити і впровадити авторську методичну систему лінгводидактичного забезпечення КД при вивченні словесної мови з використанням УЖМ, як $М_1$ і $М_2$, у заклади загальної освіти (Н 90 і Н 91).

Висловлюємо глибоку вдячність експериментальним загальноосвітнім закладам (Н 90 і Н 91) за допомогу і сприяння у розробці засад білінгвального навчання з активним використанням УЖМ, що склало основу розгляду особливостей комунікативної діяльності нечуючих учнів, засвідчило її актуальність і затребуваність.

# **РОЗДІЛ ПЕРШИЙ.** КАТЕГОРІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

## 1.1. Теоретичні засади вивчення комунікативної діяльності

Феномен «*комунікативна діяльність*» ґрунтується на визначенні сутності таких дефініцій, як *комунікація, спілкування, комунікативність*, *педагогічна комунікація*, *мовлення, комунікативна активність,* серед яких *«комунікація»* є основним базовим поняттям.

Предметом досліджень впродовж XX і початку XXI століть стала саме «*комунікація*» у вітчизняних і зарубіжних наукових напрямах:

- комунікативної філософії (М. Бахтін, М. Бердяєв, А. Бичко, І. Бичко, 2001; М. Булатова, А. Волочков, 2012, Г. Дубов А. Єрмоленко, 1999; І. Зязюн, 2000, 2005; М. Каган, Ю. Прилюк, Л.Кольберг, А. Пашук, В. Петрушенко, 2002; М. Попович, 1997, Л. Рижак, 2002; Л. Ситниченко, 1996; М. Соболєва, 2002, А. Спіркін, В. Шинкарук, М. Шульгин, 2002; М. Фуллан, 2000; В. Ярошовець, 2004; К.-О. Apel, 1973, 1985; D. Böhler, D, 1985, J. Habermas, 1984, 1986, 1994; L. Kohlberg, 1981 та ін.), (C. Shannon, W. Weaver, W. Schramm, D. Berlo, D. Barnlund, B. Luskin, R. Craig, R. Lanham, K. Miller, S. Littlejohn, K. Foss та ін.;

- філософії мови (Дж. Остіна, 1999, та Дж.Р.Серля Searle J, 1993, 2004; І. Тан, 2018; С. Песина, 2011; І. Шевченко, 2006 та ін.;

- соціології (Г. Андрєєва, М.Вебер, О. Воронкова, 2007; І. Кон, О.Конт, О. Кукоян, К.Поппер, В.Розанов, Л. Сохань, В. Толстих, J. Habermas, 1984; M. Weber, 1964 та ін.);

- комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, нейропсихолінгвістики (М. Бахтин, 1977; Ф. Бацевич, 2003; М. Горєлов, Т. Дейк, 1989; Т. Ушакова, Н. Пахомова, 2013, 2017, 2019; С. Сухих, 1990; М. Шеремет, В. Федчик, 2006; R. Beaugrande, 1991, 1980; O. Boriak, N. Pakhomova, I. Okhrimenko, L. Odynchenko, D. Usyk, 2021; T. Dijk, 1977 та ін.);

- психології і педагогіки (М. Айзенбарт, 2017; Г. Арсентьєва, 2015; Г. Балл, 2007, 2010; Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, 2004; І. Бех, 2000; І. Біла, 2019; А. Богуш, Н. Гавриш, 2007; Р. Бульба, 2014; Л. Виготський, 1982; В.

Грачев, 2008; В. Давидов, Л. Радзиховський, 1981; О. Дегтяр, 2013; С. Дьяков, 2009; О. Зінченко, 2014; І. Зязюн, 2005, 2010; Л. Кайдалова, Л. Пляка, 2011; В. Казміренко, 2009; В. Киричук, 2014; В. Клименко, 2013; П. Кондратенко, 2002; Г. Костюк, 1978; О. Леонтьев, 1974, 1975; М. Лисина, 1966, 1974, 1986; Б. Ломов, 1979; Г. Міськов, 2016; Н. Моісєєва, 2014; В. Моляко, М. Наконечна, 2017; М. Наконечна & С. Міняйло, 2017; С. Ніколаєнко, 2012; Н. Ничкало, 2013; О. Киричук, Г. Остапенко, 2013; Е. Пассов, 1991; К. Платонов, Я. Пономарьов, М. Прищак, 2010; С. Рубінштейн, 1957; Є. Сарапулова, Т. Панченко, 2008; Л. Савенкова, 1998, 2005; О. Смирнова, 1990; Г. Смольникова, 2006; Р. Солонинко, 2002; Л. Терещенко, 2016; М. Тоба, 1999; А. Толкачова, 2013; О.Фінагіна, К. Харіна, 2008; І. Фомічова, 2005; О. Фурман, 2001; Н. Чепєлєва, 2020; М. Щенников, 2010; Cr. Kramsch, G. Robinson-Stuart, H.Nocon та ін.);

- спеціальної психології і спеціальної педагогіки (О. Агавелян, І. Амбрукайтіс, С. Амірова, Д. Аугене, Н. Бабич, 2016; Л. Борщевська, 1998; І. Брушневська, 2018; Т. Г. Богданова, Д. Бойкова, К. Глушенко, О. Дробот, 2009, 2017; В. Кобильченко, 2016, 2020; С. Кульбіда, 2020, 2021; Е. Леонгард, І. Логвінова, 2013; Ю. Луценко, 2013; К. Луцько, А. Мамаєва, І. Мартиненко, 2016, 2017; І. Марченко, 2016; Т. Марчук, 2000, 2003, 2017; І. Омельченко, 2019; Н. Пахомова, 2020; С. Покутнєва, О. Проскурняк, 2012; Е. Пущин, 1999, 2002; Т. Сак, 2005; А. Соколова, 2019; В. Сорокін, Г. Ступнікова, О. Таранченко, 2020; Г. Улунова, 2006; Л. Ханзерук, 2001; Г. Чефранова, М. Шеремет, 2016; Л. Шипіцина, I Omelchenko, 2018 C. T. Akamatsu, P. Foreman, T. Johnston, H. Knoors, H. Kupermintz, G. Leigh, M. Marschark, C. Mayer, D.F. Moores, B. Schick, L. Siegel, R. Swanwick, K. Williams та ін.).

«*Комунікація*» - універсальне поняття, яке домінує у різних (філософській, соціальній, соціологічній, мовознавчій, психолінгвістичній, нейропсихолінгвістичній, психолого-педагогічній, в тому числі і спеціальній психолого-педагогічній) науках і представлена як методологічна парадигма. Адже ідеї, намагання, спроби побудувати цілісні теорії комунікації, соціальної взаємодії, соціальної комунікації виникали не один раз і не в одного дослідника XX, початку XXI ст. і ставали осередками теорій, концепцій, методологічних засад.

Наголосимо, що нині маємо цінний додатковий ресурс міжнародної енциклопедії комунікацій [1], як джерела тлумачення дефініції у сучасному науковому дискурсі, де така інформація видається спільно з Міжнародною Асоціацією Комунікацій (International Communication Association (ICA), академічної організації, що досліджує *комунікацію* у 29 різноманітних наукових

сферах і висвітлює питання теорій, концепцій, явищ, методів та ін. у дослідженні міжкультурної комунікації Відділу міжнародних та міжкультурних комунікацій NCA (IICD) вченими з 29 країн [2].

Спробуємо визначити значущі напрями філософської, психологічної, мовознавчої наук у розумінні і тлумаченні дефініції.

## 1.2. Комунікативний напрям філософської думки

Комунікація останнім часом постає як методологічна парадигма дослідження широкого спектру проблем комунікативної філософії, філософії мови, які започаткувалися з теорій мовних актів британського аналітика Дж. Остіна, американського дослідника J. Searle (Дж. Серля) і продовжилися у дослідженнях K.-O. Apel, J. Habermas, M. Поповича, Л. Ситниченка, McCarthy, 2003 та ін. [3-7, 12-17].

Німецький дослідник K.-O. Apel, 1973, автор теорії «комунікативного співтовариства» вперше у тогочасній філософській думці *комунікацію, мовне спілкування, мовлення* осмислював у теорії свідомості, пізнання й суспільного життя, як фундамент людського усвідомлення світу, й людини, як самої себе. Зокрема:

- вважав *комунікацію* – «*універсальною засадою людського буття*» [3. с.14], оскільки «*людина існує, починаючи з розмови*» [3. с.16], «*людина не існує поза комунікацією*» [3. с.16; 4. с.401]

- пояснював *комунікацію* в контексті етичних імперативів полікультурного середовища життя людини як «*ідеальної комунікативної спільноти*» [3. с. 360; 5];

***Комунікація*** *– особистісна взаємодія з точки зору полікультурного середовища життя людини як ідеальної комунікативної спільноти*

**Karl-Otto Apel, 1973**

- ввів поняття «*інтерсуб'єктного порозуміння*», яке передбачає «*мовне розуміння у комунікативному співтоваристві*», що є регулятивним принципом продовження комунікації, запобігання мовної ізоляції, втрати партнерства і смислу, та передбачає реальну й ідеальну комунікативні спільноти [6. с. 57];

- оцінював можливості філософської науки з проблемою мови «*як ґрунтовної проблематики наукового утворення понять і теорій, своїх власних*

*висловів, а отже й осмисленого й інтерсуб'єктного значимого виразу пізнання взагалі*» [7];

- намагався зрозуміти всеохоплюючу роль мови, яка не лише засіб понятійного мислення, предметного пізнання, а й засіб суб'єкт-суб'єктних стосунків та осмисленої дії в межах суб'єкт-об'єктних взаємин. Тим самим переосмислив класичний підхід до мови як процесу розуміння, логічно артикульованого у структурі комунікативного акту.

Німецький дослідник J. Habermas увійшов в історію філософії і соціології як автор «*теорії комунікативної дії*» різнопланово дослідив *комунікацію*, зокрема:

- визначав *комунікацію*, як «*будь-яку форму мовної взаємодії*» [8. с. 84; 13];

***Комунікація*** –
*будь-яка форма мовної взаємодії*
**Jürgen Habermas, 1984**

- спрямовував комунікантів координувати плани своїх пізнавальних і практичних дій відповідно до початкової настанови: враховувати позицію та характер дії (дій) партнера по комунікації, добиватися взаєморозуміння [9,12. с. 85];

- окреслював прагматичну умову досягнення не лише взаєморозуміння, а й розуміння самої мови – «*орієнтація на можливу значущість*» [10, 12. с. 299];

- відстоював позиції раціонально організованої комунікації, спрямованої на взаєморозуміння, справедливість, гармонізацію різних поглядів, їхній баланс;

- визнавав наявність у раціонально організованій комунікації об'єктивного компонента, що спирається на:

а) інтерсуб'єктність мови («*мова – це не приватна власність*»),

б) інтерсуб'єктність форм комунікації, що припускають істинність, нормативність, правдивість,

в) урахування ситуативного та тематичного контекстів,

г) знання нетематичних підстав, що становлять «*життєвий світ*», в якому завжди вміщена будь-яка комунікація;

- вмотивовував виключення у « ... *структурі комунікації будь-якого вихідного ззовні і зсередини примусу, що впливає на процес розуміння, окрім кращого аргументу, і нейтралізує усі мотиви, крім спільного пошуку істини*» [3, 9. с.14];

- вперше ввів у своїй комунікативній теорії поняття: «*комунікативної компетенції*» - як здатність аргументованого досягнення згоди; «*комунікативно зрілий суб'єкт*» – діючий суб'єкт, що:

а) може інтенційно повідомляти й відповідно розуміти прагматичний зміст міжособистісних відносин (які можна вербалізувати у мовних актах);

б) може інтенційно повідомляти й відповідно розуміти значення і зміст об'єктивованих у пропозиціях висловів;

в) не ставить під сумнів претензії на значимість цих тверджень, які перебувають у процесі комунікації;

г) може визнавати претензії на значимість кожної норми дії, що виникає залежно від обставин [11].

З цього визначення випливає, що поняття комунікативної компетенції виступає основою етичного принципу взаємності, передбачає відношення до іншого учасника комунікативного процесу, як до реально зрілої й комунікативно компетентної особистості, яка поважається;

- розвинув бачення поняття «*конструктивного навчання*» і взаємозв'язку між комунікативною дією й моральним судженням.

На наш погляд, найважливішими навчальними механізмами в теорії «*конструктивного навчання*» в інтерпретації автора є:

а) переведення досвіду спілкування із зовнішнім світом у внутрішні структури (правила маніпуляційного оволодіння предметами переходять у внутрішнє середовище, призводять до зміни когнітивних структур);

б) значущу роль для процесу розвитку має досвід спілкування із соціальним світом, адже отриманий у процесі взаєморозуміння інтерактивний досвід має велике значення для реструктуризації соціо когнітивних структур [10].

Надавав J. Habermas, 1994 значення визнанню й обгрунтуванню важливості організації комунікативної повсякденної практики, як переваги універсальної прагматики, що:

а) вивчає різноманітність конкретно вираженої комунікації з культурно-специфічною й персонально-стандартизованою мережею міжособистісних стосунків;

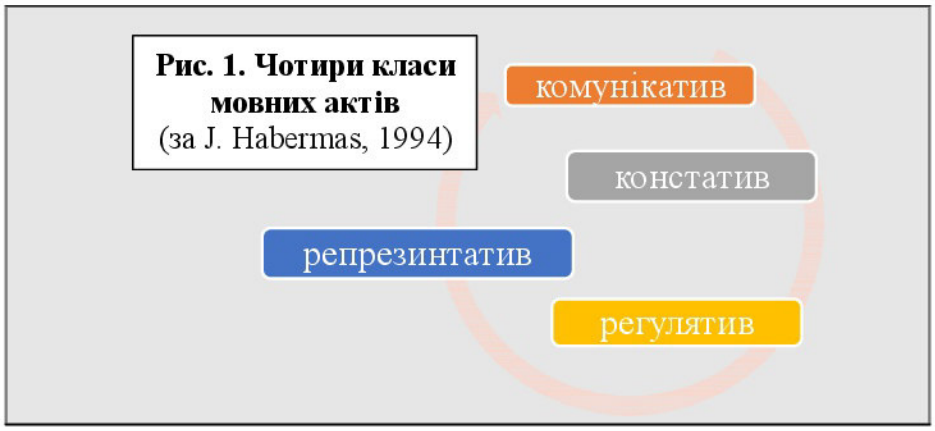
б) розглядає форми мовних дій й мовних актів;

в) припускає імпліцитні висловлення, при яких розуміння комуніканта (слухача) залежить від знання нестандартизованих, а конкретно-залежних умов, розшифрованих комунікантом на підставі контексту;

г) поряд з об'єктивною, нормативною й експресивною позиціями розглядає учасників комунікації в кожному мовному акті в об'єктивному, соціальному й суб'єктивному світах;

д) поряд з рівнем процесів взаєморозуміння (мови), вводить рівень комунікативної дії та аналізує ресурси попередніх знань, з яких учасники інтеракції набувають своїх інтерпретацій, тобто, життєвих світів [11. с. 34, 38; 13].

Шляхом конструктивних дискусій з теоріями філософії мови Johna L. Austina Дж. Остіна, 1993 й Johna Searla Дж. Серля J. [17] Habermas, 1994 розкрив значущість комунікативних дій (Рис. 1) шляхом дискусії на основі чотирьох класів мовних актів (комунікативу, констативу, регулятиву, репрезинтативу).




*Комунікатив* означає зрозумілість, *констатив* – істинність, у *регулятиві* розуміється правильність, а в *репрезентативі* – вірогідність [11. с. 13]. На думку філософа, істинність змісту висловлення лежить в основі когнітивного вживання мови, правильність міжособистісного відношення – в основі інтерактивного, а правдоподібність – в основі експресивного вживання мови. Але в кожному з мовних актів проявляється система всіх чотирьох ознак значущості. Вони універсальні, тобто, повинні постійно висуватися й визнаватися дійсними одночасно комунікантами.

Таким чином, за J. Habermas, 1994 «*мова* – це середовище, за допомогою якої мовець і сприймач (слухач) певним чином розмежовуються. Суб'єкт відмежовується від навколишнього середовища, яке він сприймає з позиції спостерігача і позиції учасника, від середовища самої мови» [13. с. 23].

Серед українських дослідників варто згадати М. Поповича, 1997, який вважає, що *комунікація* виходить із фундаментальної філософської позиції, що стосується безпосередньо сприйняття дійсності як теми для обговорення – «тематизації» дійсності. Наслідком є те, що людина опиняється в контексті невизначеності, породжує низку очікувань, які є різними за метою, ставленням до дійсності тощо). Різні виміри комунікації є різними засобами подолання невизначеності. Дослідник виділив три фундаментальні виміри *комунікації*: когнітивний, суґестивний та експресивний, що пов'язує з трьома групами мовних актів, а саме: константивів, суґестивів і експресивів [14. с. 71]. Ключовим моментом в розумінні *вимірів комунікації*, на думку М. Поповича, є розуміння видів реальності існування людини, зокрема з позицій побудови своїх намірів. Їх формує три виміри діяльності, три виміри людини – розум, воля та почуття. Зважаючи на це, людина може здійснювати комунікацію (Рис. 2)

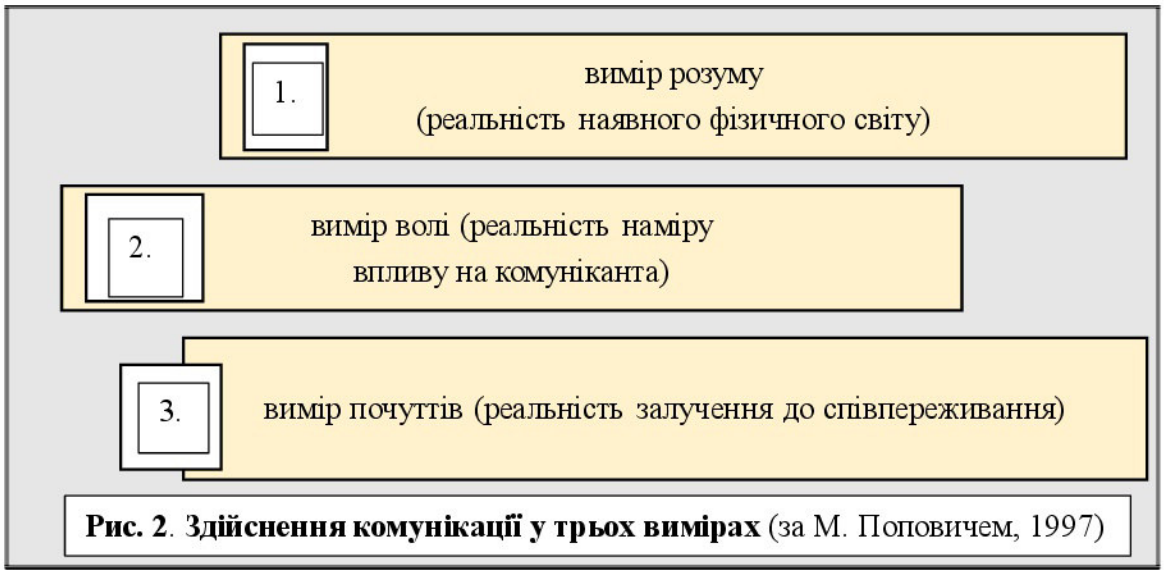



**Рис. 2. Здійснення комунікації у трьох вимірах** (за М. Поповичем, 1997)

у:

- вимірі розуму (реальності наявного фізичного світу), і тоді ефективність комунікативного акту буде пов'язана з істинністю інформації);

- вимірі волі (реальності наміру впливу на комуніканта, і тоді ефективність буде пов'язана з успішністю цього впливу;

- вимірі почуттів (реальності залучення до співпереживання, і тоді ефективність буде пов'язана з передачею емоційного стану) [14, с. 297].

Розширюють бачення дефініції сучасні дослідниці О. Фінагіна та К. Харіна: *комунікація* — це ширше поняття, що означає багатогранність зв'язків і взаємодій і вміщує в собі всі види і способи спілкування [15].

Сучасні українські філософи (І. Зязюн, М. Каган, Ю. Прилюк та ін.) підкреслюють індивідуалізуючу та соціалізуючу функції спілкування у процесі становлення особистості.

### 1.3. Механістична й діяльнісна парадигми у розумінні комунікації

Тлумачення *комунікації* розділяється у двох парадигмах: механістична й діяльнісна.

Американський фізик й філософ Thomas S. Kuhn, 1962, автор книги «Структура наукових революцій», вперше ввів поняття парадигми [16, 18].

***Парадигма** – система близьких поглядів вчених, основу яких складають принципи*
**Thomas S. Kuhn, 1962**

У ранніх моделях (уявленнях) або теоріях вважалося, що процес спілкування є лінійним (мовець говорить, а сприймач (слухач) сприймає [16, 18, 19]. Тобто спілкування розглядалося як аналог променя, що виходить з однієї точки і має напрям. Розмова і сприймання сприймалося як процес, що відбувається у різний час (мовець говорить, не слухає; коли слухає, то не говорить. Прикладами слугують дистанційне спілкування: телефонне, обмін миттєвими повідомленнями у чаті, інтернет-комунікації, розміщення повідомлень у Facebook, електронній пошті – все це є демонстрацією лінійної моделі спілкування, де відправлення та отримання здійснюються в різний час.

Засновником лінійної моделі вважається Lasswell H., 1948, у США, який описав компоненти комунікативного процесу у вигляді запитань і відповідей:

- хто? (передає повідомлення) - комунікатор;
- що? (передається) – повідомлення;
- як? (здійснюється передача) – канал комунікації;
- кому? (спрямоване повідомлення) – аудиторія;
- з яким ефектом? (ефективність повідомлення) – результат [21].

Лінійну модель комунікативного процесу розглядали: гуманітарій С. Квіт, 2008, звертаючи увагу на учасників інформаційного повідомлення – професійних комунікаторів, безпосередню інформацію, аудиторію [22]; математик К. Шеннон (Shannon C.), як модель сигнального повідомлення (удосконалена шумова модель),

що призначена для опису комунікації засобами телефонного зв'язку [23, 24]; В. Вівер, яка на всі види комунікації додала до лінійної схеми суттєвий елемент – шумовиння (перешкоди). Вони супроводжують, іноді і спотворюють чи заважають комунікації.

Розвиток «*лінійної моделі*» призвів до розширення і введення різними дослідниками окремих додаткових питань: «*В якій ситуації?*», «*Для чого?*», поки дослідник Бреддок не визначив 69 питань для аналізу під час вивчення комунікативного процесу [25]. Застосування додаткових питань слугує для створення нової, прикладної моделі комунікації, зокрема – проведення контент-аналізу (O. Holsti O., 1969), додавши у лінійну модель питання «*Чому?*», яке також додав і дослідник Г. Почепцов, 2003, один з елементів комунікації, що уточнює «*процес кодування інформації*» [26. с. 232].

Таким чином, основні елементи комунікативного процесу (комунікатор, повідомлення, реципієнт комунікації, кодування, канал, перешкоди, результат, зворотний зв'язок) були введені до наукового обігу ще у 40-50-х роках минулого століття, а в подальшому набули детальнішого опису співвідносно до специфіки комунікативних завдань чи галузі, де відбувається комунікація (Рис. 3).

Нині спілкування розглядається як трансакційний процес (П. Вацлавик, Дж. Бивин, Дон Джексон, 2000; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967; Watzlawick, 1977, 1978; Barnlund, 1970 та ін.), в якому кожна людина виступає і мовцем, і сприймачем (слухачем), надсилаючи та отримуючи повідомлення [20].

Трансакційний погляд також розглядає елементи спілкування як взаємозалежні (ніколи не незалежні). Це означає, що кожен елемент існує по відношенню до інших. Зміна будь-якого одного елемента процес виробляє зміни в інших елементах. Зв'язок відбувається, коли є продукування (надсилання) або отримання повідомлення при наданні значення сигналам іншої людини. Спілкування відбувається в контексті за допомогою передачі одного та (чи) більше каналів, спотворюється шумом і має певний ефект.

Прикладом трансакційного процесу є загальна модель спілкування двох людей, яка вводить у візуальну форму різні елементи процесу спілкування (джерело інформації і приймання інформації, первинні повідомлення (Richards, 1951), форми подачі повідомлень, фатичне спілкування для підтримки зв'язків та дружніх стосунків (M. Placencia, 2004; Bernard, 2003), повідомлення зворотного зв'язку, метаповідомлення, невербальна поведінка, особливості контексту спілкування (фізичний, культурний, соціально-психологічний, часовий, канал зв'язку, засоби комунікації) [27. с. 29].

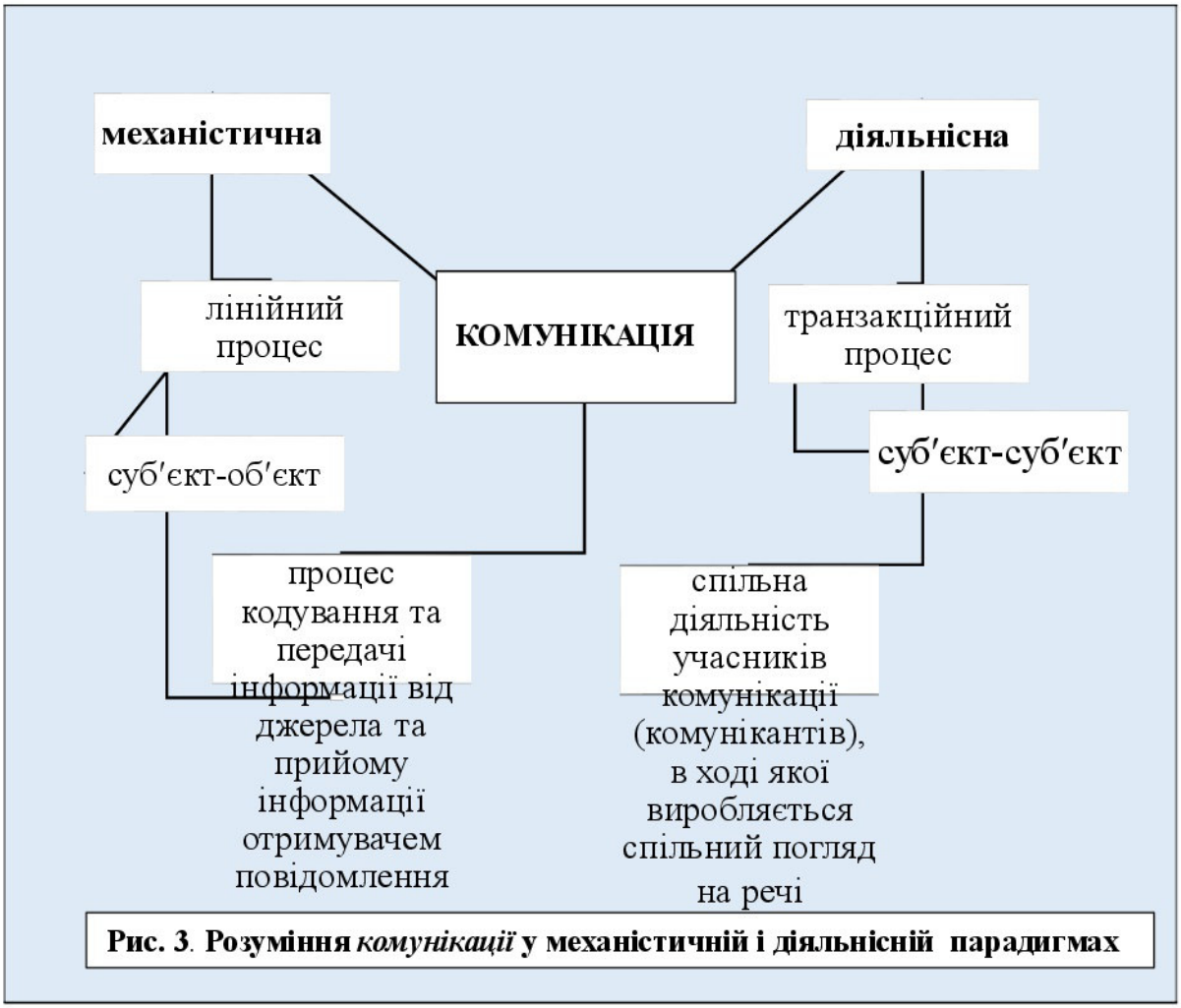



**Рис. 3. Розуміння *комунікації* у механістичній і діяльнісній парадигмах**

Тому сьогодні назріла необхідність змінювати бачення-відход від «суб'єкт-об'єктної» парадигми, що досить неточно описує процес передачі інформації, а адресанту повідомлення (учню, студенту) приділяється пасивна функція одержувача інформації від активного суб'єкта впливу.

Зарубіжні вчені П. Вацлавік, Дж. Бівін, Д. Джексон, 2000, при дослідженні прагматичного аспекту теорії людської комунікації в контексті її поведінкових елементів (повідомлення (виключно комунікація), серію повідомлень (взаємодія), патерни комунікації) визначають комунікацію в контексті діяльності, що осмислюється лише на транзактному рівні.

***Комунікація*** *розглядається як система,*
*Яка не зводиться до простої моделі дій і реакцій,*
*а є такою, що піддається осмисленню*
*лише на транзактному рівні*
**П. Вацлавік, Дж. Бівін, Д. Джексон,** 2000 [20. с. 105]

Саме «*суб'єкт-суб'єктна*» складова КД, де одержувач інформації бере активну участь у процесі породження повідомлення (суб'єкт впливу діє, а суб'єкт-отримувач впливу довільно або мимоволі конструює повідомлення з урахуванням своїх переконань, інтелекту, емоційної сфери й інших психологічних якостей) є. на наш погляд, дієвішою і продуктивнішою.

Варто доповнити, що головними з показників *суб'єктності* людини за:

- О. Волковою: унікальність суб'єкта і саморозвиток;
- А Брушлінським: є цілісність, активність, соціальність;
- К. Абульхановою-Славською: ініціативність, відповідальність, свідомість, пов'язана зі здатністю до цілепокладання і рефлексії, свобода вибору та відповідальність за нього;
- В. Петровським: розвиток, свобода, цілеспрямованість;
- М. Пряжніковим: усвідомлення, самостійність, спонтанність;
- О. Сницьким: саморегуляція діяльності [23, 28].

Суб'єктна парадигма (І. Біла, 2019; А. Єрмоленко, 1999), на відміну від інших, загострює науковий інтерес до людського життя як із середини детермінованого процесу – унікального авторського здійснення самою людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття. Онтологічний імператив «*бути суб'єктом*» є загальнолюдським вираженням суверенності дійсної людини, персонально відповідальної перед собою й іншими за результати своїх дій, діянь, із відповідальністю за все, що з нею відбувається [29-31].

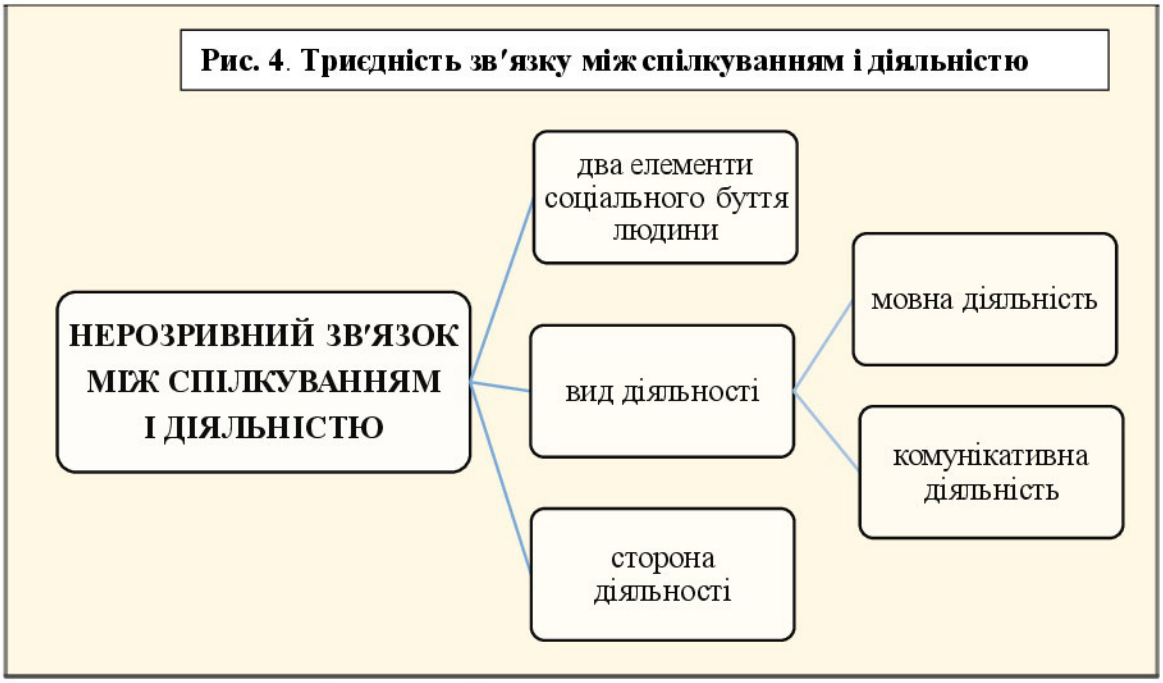
В механістичній парадигмі під *комунікацією* розуміється процес кодування та передачі інформації від джерела та прийому інформації отримувачем повідомлення.

У діяльнісній парадигмі *комунікація* розглядається, як спільна діяльність учасників комунікації (комунікантів), в ході якої виробляється спільний погляд на речі.

Таким чином, ми розуміємо *комунікацію (спілкування)*, як цілеспрямований процес передачі інформації, в якому беруть участь двоє або більше учасників – той хто говорить (адресант) і хто слухає (адресат), основна функція якого – обмін інформацією.

Такі думки співзвучні з поглядами Г. Андрєєвої, 1988, про нерозривність зв'язку *спілкування* і *діяльності* (Рис. 4) можна обгрунтувати «*щонайменше триєдино*»:

**Рис. 4. Триєдність зв'язку між спілкуванням і діяльністю**




1) два елементи соціального буття людини;

2) вид діяльності;

3) сторона діяльності.

Додамо, що у другій позиції розрізняються два різновиди:

– *спілкування* в загальному плані розуміють як один із видів діяльності (мається на увазі насамперед *мовна діяльність*), і щодо неї виявляються всі елементи, властиві діяльності взагалі (потреби, мотиви, мета, дії, операції та ін.);

- *спілкування* розуміють як *комунікативну діяльність* або діяльність спілкування, що виступає самостійно на певному етапі онтогенезу [32. с. 54].

Втім, у практиці комунікативної діяльності особистість відіграє роль не просто суб'єкта спілкування, але й суб'єкта-організатора КД іншого суб'єкта. Таким суб'єктом може стати окрема особистість, мала група або велика група.

Спілкування особистості, як суб'єкта-організатора, може розглядатися на трьох рівнях:

а) з іншою людиною і визначатися, як *міжособистісний рівень* КД;

б) з малою групою – як *індивідуально-груповий рівень* КД;

в) з великою групою – як *індивідуально-масовий рівень* КД.

У єдності цих трьох рівнів і розгортається загальна комунікативна діяльність особистості. Ця єдність забезпечується тим, що всі рівні комунікативної взаємодії ґрунтуються на єдиному особистісно-діяльнісному організаційно-методологічному підході до соціальної практики особистості.

Діяльнісний підхід стосовно комунікативної технології означає насамперед трактування її процесів, як організацію й керування формуванням КД у системі соціальних позицій, поглядів, оцінок тощо. Це досягається у трьох основних комунікативних формах:

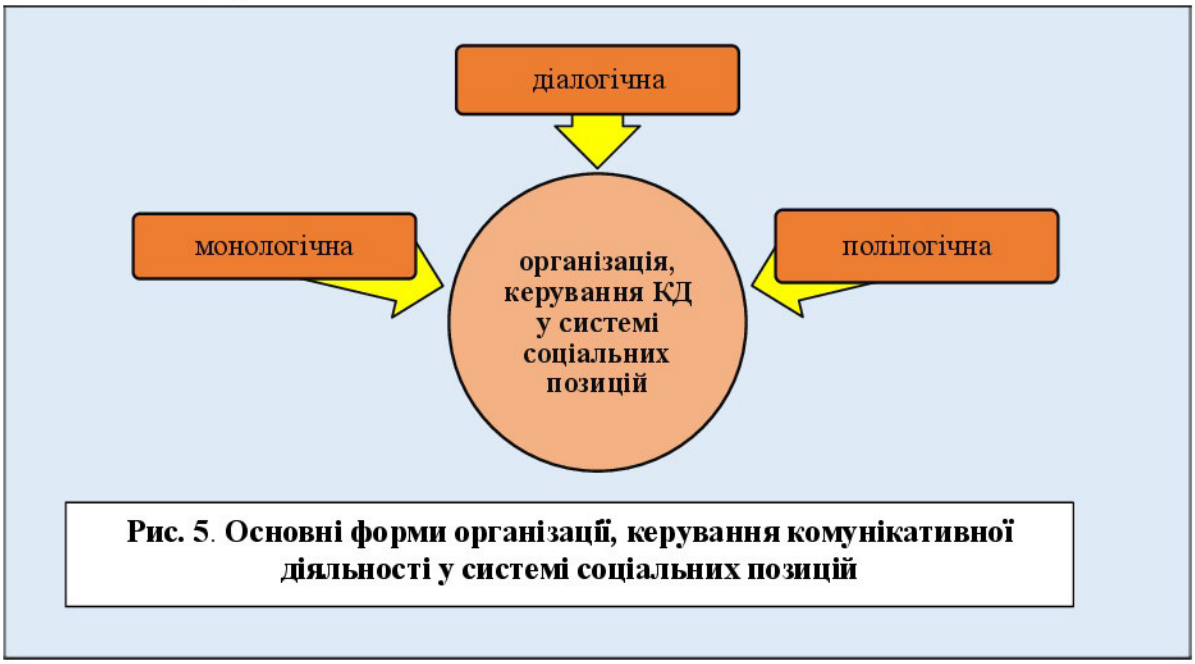



**Рис. 5. Основні форми організації, керування комунікативної діяльності у системі соціальних позицій**

а) монологічній, де переважають комунікативні дії висловлення особистості як суб'єкта – організатора дій слухання інших суб'єктів – учасників спілкування;

б) діалогічній, в якій суб'єкти взаємодіють і взаємно активні, взаємно ініціативні;

в) полілогічній, де організовується багатобічне спілкування, що найчастіше має характер своєрідного прояву активності (боротьби) за оволодіння комунікативною ініціативою й пов'язано з прагненням максимально ефективної її реалізації [32. с. 249].

Кожна з представлених парадигм стверджує, що об′єкт (суб′єкт) КД не відірваний від предмета діяльності, перебуває у певних відносинах. На наш погляд, представлені парадигми мають досить вагомий евристичний потенціал, достатнє обгрунтування і для нашого дослідження.

У сучасному суспільстві створюється особливе середовище інтерактивної комунікації суб'єктів інформаційного простору, що базується на взаємодії масивів різних типів інформаційних просторів і середовищ циркуляції інформації, а також реалізується решта функцій інформаційного простору у життєвому світі. В понятті «*життєвий світ*» сутнісно розуміється КД, як семантичний поділ світу, в тому числі, і на «світ чуючих», «світ глухих», й утворюють множинність життєвих світів, плюралізм інтерпретацій світів у розумінні комунікації.

Отже, комунікативна філософія надає таким етичним категоріям, як «*комунікація*», «*комунікативна дія*», «*комунікативна спільнота*», «*конструктивне навчання*», «*комунікатив*», «*комунікативно зрілий суб'єкт*», «*комунікативне порозуміння*», «*рефлексія*», «*мова*», «*мовний акт*», «*мовна взаємодія*» нового, інтерсуб'єктного забарвлення у вимірах людського усвідомлення самої себе, від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних взаємин «життєвого світу».

Філософська думка комунікативного відкриває шлях до виховання людини нового типу і формування етичних норм її життя на основі досягнення взаєморозуміння в умовах полікультурності комунікації у сучасному середовищі.

## 1.4. Характеристика комунікативної діяльності у психологічній думці

### 1.4.1. Напрями розуміння змісту категорії «комунікативна діяльність»

Досить детальний аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел дозволив нам дослідити і виокремити напрями визначення і розуміння наукового змісту дефініції «*комунікативної діяльності*» через сутнісний аналіз понять «*комунікація*», «*спілкування*», в основі яких є бачення дослідників: І. Омельченко, 2018 [33] та А. Толкачової, 2013 [34] (Рис. 6):

- *комунікація – спілкування* (А. Бандура, Л. Виготський, А. Леонтьев, 1979; Ю. Прилюк, І. Остапенко, 2004; E. Aronson, H. Kelley, R. Krauss, J. Turner та ін.);
- *комунікація* – складова *спілкування*, позначає механізми кодування (декодування), передавання інформації поряд з іншими інтерактивними складовими. На думку зарубіжних і вітчизняних дослідників Д. Годлевської, І. Зимньої, 1983; О. Касаткіної, С. Мусатова, В. Назаренко, Т. Яценко та ін., *комунікація* – односпрямований процес передачі інформації в один бік (суб'єкт-повідомлення). Спілкування має суб'єкт-суб'єктний характер (М. Бахтин, М. Наконечна & С. Міняйло, В. Петренко, У. Рейтман та ін.). *Комунікація* поряд з інтеракцією (організація взаємодії та впливу) та перцепцією (чуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння) є складовими *спілкування*;

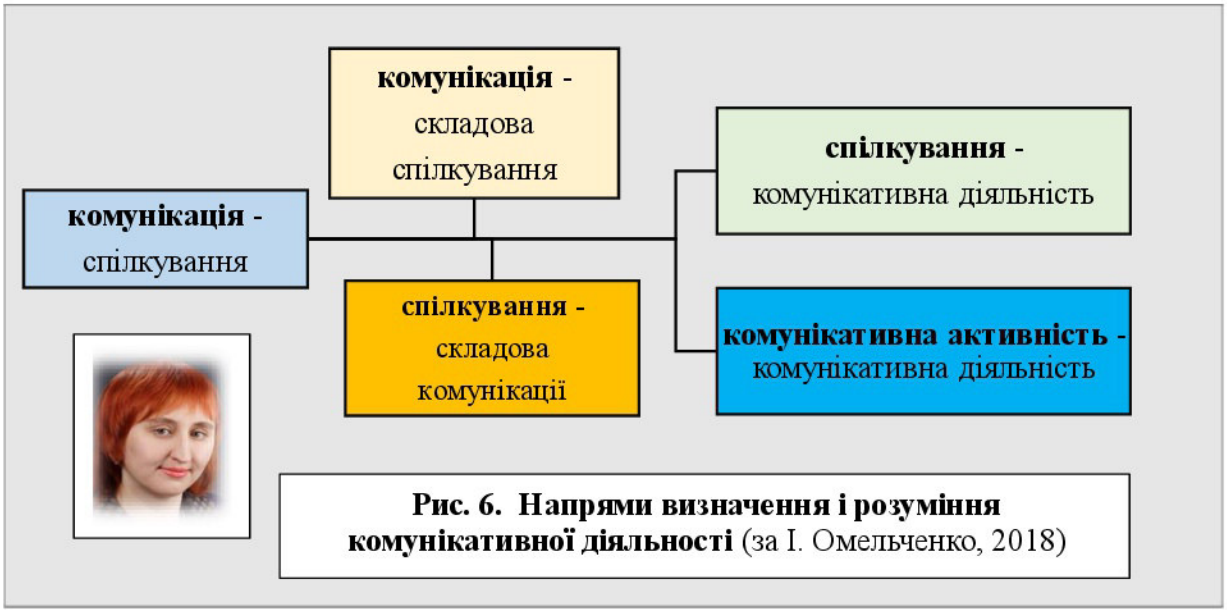



**Рис. 6. Напрями визначення і розуміння комунікативної діяльності** (за І. Омельченко, 2018)

- *спілкування* – складова *комунікації* (Л. Городенко, 2011; Г. Остапенко, 2002; А. Соколова, 2019; О. Фінагіна та К. Харіна, 2002 та ін.). *Комунікація* – це ширше поняття (інформаційний обмін), що означає багатогранність зв'язків і взаємодій, вміщує в собі всі види, способи, засоби *спілкування* (символічні, вербальні, невербальні та ін.);

- *спілкування* – (бік, умова, вид) *діяльності*, *діяльність* (В. Соковнін, 1976), *комунікативна діяльність* (Б. Ананьєв, 1969; Т. Андрієнко, 2014; Н. Драгомирецька, 2007; І. Зимня, 1983; М. Каган, 1988; М. Лисина, 1978, Л. Ситниченко, 1996 І. Богомолова, М. Ботушан, Н. Драгомерецька, В. Кобильченко, І. Логвінова, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, О. Цимбалюк та ін.) та російській (В. Антошкін, О. Волков, Д. Гнатюк, О. Дмітрієва, Т. Захарова, О. Жаркова, Т. Журавльова, С. Іонов, О. Кірілова, Т. Кобєлева, Н. Кожанова, Є. Крутякова, І. Корнілова, О. Павлова, О. Поповічев, О. Лутушкіна, Е. Сєфєрян, Р. Солонінко, П. Стрєльніков, О. Стуканов, О. Чернишова, М. Царьов тта ін.), за допомогою якого «Я» визначає себе в іншій людині [12. с.7], за допомогою форм, засобів предметно-практичної діяльності;

- *комунікативна активність – комунікативна діяльність* (Г. Акопов, 2008; А. Волочков, 2007; Жуков, Л. Петровська, Л. Петько, 2010; І. Мартиненко, 2017; О. Проскурняк, 2012; І. Омельченко, 2019 та ін.).

### 1.4.2. Порівняльний аналіз понять «спілкування», «комунікація»

Зупинимося на розгляді зазначених дефініцій зарубіжних і вітчизняних дослідників у порівняльному теоретично-історичному й теоретично-емпіричному контекстах.

Свого часу F. Dance (1970) визначив п'ятнадцять багатозначних визначень *спілкування (комунікації)*, які різняться між собою за: обсягом (від вузького розуміння до інклюзивного (значно ширшого) контексту), спрямованості комунікативної дії (від цілеспрямованих до ненавмисних), нормативними вимірами (від ефективних до недієвих) [35. с.202].

Дослідники Frank E. X. Dance, Carl E. Larson, 1976, було надано понад 120 визначень комунікації різних авторів [36], ось деякі з них:

Англійське слово «*комунікація*» походить з латини *communis* (*communico* – повідомлення, зв'язок) розуміється як ознака конструктивної взаємодії людей у процесі отримання інформації [36. с. 19]. Термін «*спілкування*» означає спільне використання спільних ідей [36. с. 22]. Іншими словами, це передача та взаємодія фактів, ідей, думок, почуттів чи поглядів.

Порівняймо визначення «*комунікації*» і «*спілкування*» окремих авторів (Табл. 1).

**Таблиця 1.**

**Змістовий контекст**
**дефініцій «*комунікація*» і «*спілкування*»**

| № | **Спілкування** – це … | **Комунікація** – це … |
|---|---|---|
| 1 | *… обмін інформацією принаймні між двома особами з метою створення розуміння у свідомості іншого, незалежно від того, чи викликає це конфлікт.* **Koontz and O'Donnel, 2005** | *… поняття, що описує процес переносу значення від одного індивідуума до іншого;* *будь-яка поведінка, що є результатом обміну ідеями* **Nafees Baigh** **Nafees M & Khan M, 2011** |
| 2 | *… обмін фактами, ідеями, думками чи емоціями двома або більше особами.* **Newman and Summer, 1977, Newman, 2009** | *повинна бути двостороння, так як реакція у відповідь є частиною комунікації;* *… другий спосіб процесу обміну ідеями, інформацією між людьми* **Murphy&Peck, 1980** |
| 3 | *… сума всього, що робить людина, коли вона хоче створити розуміння у свідомості іншого».* **Louis A. Allen** | *… соціальний процес, який використовує періоди кодування, повідомлення, посередника, отримання та декодування.* **S. Waisbord, 2019** |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | *... завжди взаємодія і поділяє характеристики взаємодії загалом.*<br>**Barbara J. O'Keefe, Jesse G. Delia, 1985**<br>*... процес передачі інформації й розуміння від однієї людини іншій. За своєю суттю, це змістовий місток між людьми. Використовуючи цей зміст, людина може безпечно переплисти річку непорозуміння, яка розділяє всіх людей.*<br>**Keith Davis** | *… термін, що відноситься до будь-якого динамічного процесу;*<br>*... обмін і вираження (передачі) інформації.*<br>**C.L.Bovee&Others**<br>*... процес надсилання і отримання повідомлень через символи або жестикуляцію.*<br>**D. H.Holt** |
| 5 | *... рушій усіх змін*<br>**Quirke, 2011; Kożusznik, 2011**<br>*...основна передумова для всіх соціальних контактів.*<br>**Rolv M. Blakar, 1985**<br>*процес, що відбувається коли ідеї, інформація та почуття передаються між особами чи групами людей для навмисних цілей*<br>**Baguley** | *… як основний компонент ідентичності, а не лише результат управління ідентичністю або ... - процес, який створює ідентичність.*<br>**YoungJu Shin, Michael L. Hecht, 2017** |

Зважаючи на те, що у сучасному інформаційному суспільстві, на думку Baguley P., 1994, існує багато різних визначень «*спілкування*» і «*комунікація*», вони поділяють деякі спільні загальні ознаки: «*передача*», «*взаємодія*», «*обмін з іншими*», намагаються презентувати «Я» через «Іншу» як ціннісно-смислову регуляцію [37].

У загальному вигляді Waisbord S., 2020, і «*комунікацію*» і «*спілкування*» можна визначити, як «*змістовний аспект соціальної взаємодії, комунікативної активності, діяльності*» [38, с. 168].

В контексті дослідженого варто наголосити, що вітчизняні, українські дослідники також приділяли і приділяють значну увагу означеним дефіціям.

Свого часу Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Петровський трактували *спілкування*, як один із видів людської діяльності.

Запозичений термін «*комунікація*» походить з латини (*communicatio*) і означає *єдність, передача, з'єднання, повідомлення*, пов'язується з дієсловом (лат. *communico* — роблю *спільним, повідомляю, з'єдную)* [39].

Цим терміном тлумачиться (Рис. 7) у словниках від вузького значення (спілкування) до ширшого з використанням пояснень зв'язку, з'єднання,

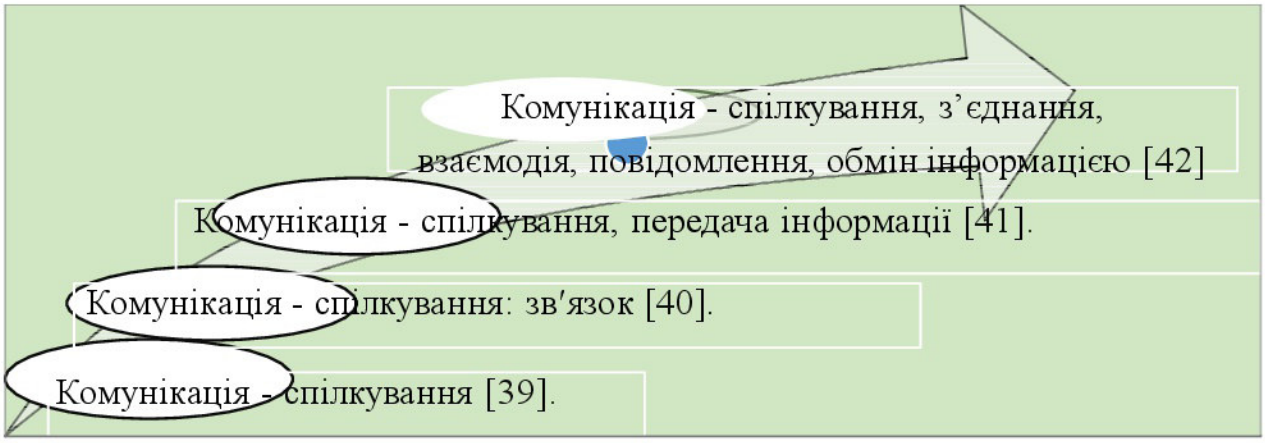



**Рис. 7. Тлумачення поняття «*комунікація*» в українських словниках**

взаємодії, повідомлення, обмін інформацією [40-43]. Розглядається термін як синонім спілкування, відображає «*сукупність взаємодій людей між собою, у групах, спільнотах, де відбувається обмін інформацією, вміннями та навичками, досвідом і результатами життєдіяльності*». Комунікуючи (спілкуючись), люди «*підтримують і організовують стосунки, зв'язки, об'єднуються, здійснюють діяльність, обмінюються інформацією, звертаються один до одного, впливають один на одного, формуються як суспільні об'єкти*» [44. с. 1736].

Тлумачення запозиченого терміна «*комунікація*» в контексті певної діяльності зумовлюється системою соціально прийнятних і значущих оцінок, норм, зразків, правил, які прийнято в конкретний час у конкретному суспільстві.

Свого часу дослідник Г. Щедровицький, 1961, комунікацією називав «*не боротьбу за ресурси (комунікація – не приватизація)*», а «*створення ресурсів за умови роботи мислення і продуктивної дії, особлива функція комунікації є прагматичність у продуктивній спільній діяльності*» [45].

***Комунікація*** *– це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.*

**Психологічний словник, 1987. С. 244**

Російський дослідник М. Каган, 1988 тлумачив *комунікацію* як «*інформаційний процес, що полягає лише в передаванні повідомлень*», а процес *спілкування* може бути практичним, матеріальним, інформаційним, духовним [46].

Інший дослідник К. Каландаров, 1998 вважає, що «*комунікація – акт спілкування, метою якого є обмін інформацією*» [47]. Таку думку підтримує В. В. Айнштейн, 1997, звертаючи увагу, що «*зміст комунікації – лише обмін інформацією, а спілкування включає комунікацію і передбачає зв'язок між людьми, в результаті якого здійснюється вплив однієї особи на іншу*» [48. с.90].

Дослідниці Г. Андреєва, 1988, Л. Петровська, 1989, розглядають спілкування як «*вищу психічну функцію особистості*» [32, 49].

***Комунікація** – це цілісна система, яка вміщує різнорівневі процеси від фізіологічних (обмінних в організмі) до вільної усвідомленої діяльності людини і реалізується у практичній діяльності, пізнанні, спілкуванні, споглядані.*
**Л. Петровська. 1989**

Зокрема, сучасна українська дослідниця І. Остапенко, 2004, вважає, що *комунікація* і *спілкування* має спільні ознаки, що характеризуються співвідносністю з процесами обміну і передаванням інформації, зв'язок з мовою як засобом для такої передачі. Вважається, що за *спілкуванням* переважно закріплюються характеристики міжособистісної взаємодії, а за *комунікацією* — характеристики побічного значення — інформаційний обмін у суспільстві.

У різноплановості тлумачень «*комунікація*» і «*спілкування*» можна визначити (В. Соковнін, 1976) й інтра (інтер) суб'єктність взаємодії, що відображена у системі послідовних актів.

### 1.4.3. «Портрет» слововживання терміну «комунікативна діяльність»

Лінгводидакти А. Богуш, Н. Гавриш, 2007 звертають увагу на необхідність усвідомлення відмінностей між *спілкуванням* і *комунікацією* для повноцінного формування комунікативної діяльності [50].

*Життя у суспільстві потребує вміння діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної* ***комунікативної діяльності.***

**А. Богуш, Н. Гавриш, 2007**

Варто відмітити, що тлумачення *комунікативної діяльності,* як терміну, знаходимо у психологічних працях: Н. Інханяна, 1995, розглядав *комунікативну діяльність,* як «*складний, багатоканальний феномен взаємодії людей*» [51. с.71], О. Бодальова, 2011 [52. с. 202]; українських дослідників Г. Ложкина, Н. Повякель, 2002; В. Панченко, 2014; І. Мартиненко, 2017; І. Омельченко, 2019 [53-55]; філологічних – В. Федчика, 2006 [56].

***Комунікативна діяльність*** *– система послідовно реалізовуваних дій, кожна з яких спрямована розв'язання певного завдання, становить «крок» у напрямі до мети спілкування*

**Н. Інханян. 1995**

***Комунікативна діяльність*** *– це процес, який містить систему взаємозв'язаних і взаємозалежних актів, кожен із яких є взаємодією двох суб'єктів, наділених здатністю до ініціативного спілкування людей*

**Г. Ложкин, Н. Повякель, 2002**

***Комунікативна діяльність*** *– діяльність, предметом якої є спілкування з іншою людиною (партнером спілкування), спрямоване на пізнання інших, а через них і за їхнього посередництва – на самопізнання й самооцінювання.*

**О. Бодальов, 2011**

***Комунікативна діяльність*** *–*
*специфічно культурна форма спілкування,*
*живий обмін інформацією між людьми за допомогою*
*знаків і символів, за яких інформація передається*
*цілеспрямовано, приймається вибірково, а взаємодія*
*здійснюється відповідно до певних правил і норм,*
*рівня соціального інтелекту учасників комунікацій.*

**В. Панченко, 2014**

***Комунікативна діяльність*** *–*
*сукупність мовленнєвих дій (актів)*
*здійснюється за певних умов,*
*які носять соціально-лінгвістичний характер*
*і базуються на особливостях психічної,*
*практичної діяльності індивіда в суспільстві.*

**В. Федчик, 2006**

Різні погляди, на думку української психологині І. Мартиненко, 2017, у розкритті терміну не суперечать одностайності у тому, що загалом

***Комунікативна діяльність*** *це –*
*структурно організована система актів,*
*послідовно розгорнутих у відповідності*
*з метою і програмою, основні дії якої*
*реалізуються комунікативними вміннями*
*та засобами, а ефективність визначається*
*мотивацією та впливовістю особистісних рис,*
*які утворюють комунікативний арсенал особистості.*

**Ірина Мартиненко, 2017** [54. с. 6]

Сучасний соціокультурний контекст КД висвітлено у сучасних дослідженнях Н. Бабич, 2017; Н. Драгомирецької, 2007; В. Грачева, 2008, О. Немеш, 2017; І. Омельченко, 2017-2019, В. Федчик, 2007; О. Черепанової, 2008; О. Тур, 2016 та ін.

Зокрема, В. Грачев, 2008, обгрунтовує формування культури на засадах соціально КД, і визначається ним, як «*діяльність із засвоєння і передавання культурних цінностей з креативною, когнітивною, трансляційною складовими прямої й опосередкованою взаємодії людей з текстами соціальної культури у хронотопі (просторово-часовій системі координат)*» [57. с. 14]. В контексті зазначеного, КД тлумачиться дослідником, як «*діяльність (процес), що породжує соціокультурні цінності, продукує змістовне і смислове наповнення за допомогою знаків мови (мов)*» [57. с. 16].

На соціальності комунікативної діяльності наголошують також й дослідники: Р. Солонинко, 2002; Б. Родионов, О. Соколова, Р. Солонинко, 2009: «*Комунікативна діяльність, як різновид людської діяльності – специфічне соціальне явище, реалізуючи комунікативну функцію всього суспільства, пов'язує між собою всі інші види людської діяльності*» [58. с. 76; 59].

Дослідниці О. Черепанова, 2008; О. Немеш, 2017, у контексті міжкультурної комунікації звертають увагу на «*взаємозалежність між культурою, освітою та комунікацією у наявному полікультурному середовищі життя сучасної людини і аналізує оптимальні умови комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності*» [60]. За таких умов (О. Біланова, 2020; S. Kulbida, 2019, 2020; S. Tracy, 2020) «*знання й реалість КД соціально конструюється та організовується за допомогою спілкування, взаємодії, навчальної практики*» [61-65].

Дослідження міжкультурної точки зору прагнуть відповісти на запитання з різних аспектів шляхом спільного осмислення історико-теоретичного й емпірично теоретичного дискурсу, які вивчаються (S. Kulbida, 2020; T. Lindlof & B. Taylor, 2019; S. Tracy, 2012, 2020), переглядаються, уточнюються, підтверджуються (відхиляються) з урахуванням сучасного соціокультурного контексту [62-66].

Прикладом такої позиції є дослідження української психологині І. Омельченко, 2018, яка розглядає контекст «*соціальної комунікативної діяльності*, як відображення духовності, що можна визначити і як *ноумен*, і як *феномен*» (Рис. 8).

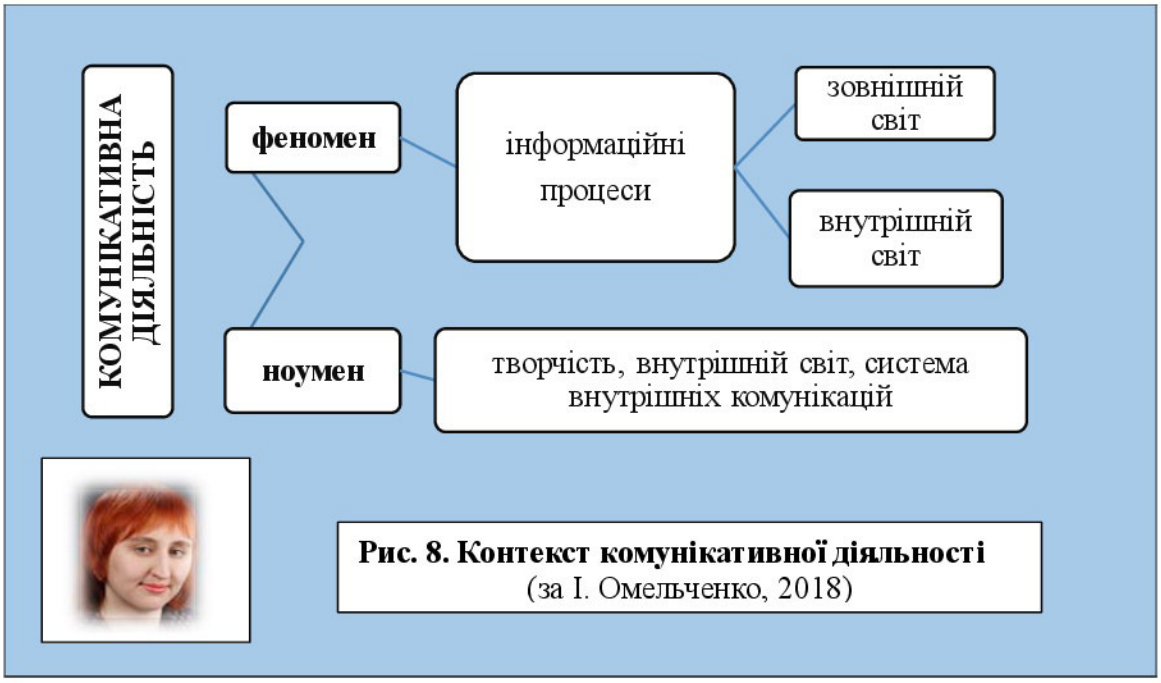



**Рис. 8. Контекст комунікативної діяльності**
(за І. Омельченко, 2018)

«В якості *ноумена* виступає аксіогенна складова, що відповідає за творчість, представляє внутрішній світ, систему внутрішніх комунікацій), в якості *феномена* – інформаційні процеси, які визначають зміст зовнішнього і внутрішнього світу особистості» [67. с. 37]

Отже, під час дослідження нами представлено «*портрет*» запозичення, слововживання і словотворення кожного конкретного поняття зарубіжними (О. Бодальов, 2011; В. Грачев, 2008, Н. Инханян, 1995, Lindlof & Taylor, 2019; Tracy B. та ін.) і вітчизняними (Н. Бабич, 2017; Н. Богуш, А. Гавриш, 2007; Н. Драгомирецька, 2007; С. Кульбіда, 2019, 2020; Г. Ложкин, Н. Повякель, 2002; І. Мартиненко, 2017; О. Немеш, 2017; І. Омельченко, 2017-2019, В. Панченко, 2014; Р. Солонинко, О. Тур, 2016; В. Федчик, 2007; О. Черепанова, 2008 та ін.) дослідниками в історично-порівняльному аспекті. Узагальнення результатів емпіричного аналізу дозволило з'ясувати тлумачення *комунікативної діяльності* в контексті «*комунікація*», «*спілкування*», які є взаємозалежними (більшою мірою категоріями – синонімічними, спорідненими) і взаємодоповнювальними, відображають цілісний складний, багатовекторний процес обміну інформацією (засіб, спосіб, потреба, дія, взаємодія, діяльність) між суб'єктами. Причому, особистість може розглядатися у цих процесах і як «*автономний суб'єкт*», і як «*носій системи норм*», і як «мовна особистість», що володіє цінностями певної соціальної групи, певної спільноти. Основа їхнього формування залежить від

поглядів дослідників, зокрема авторського [64], це в сукупності виступає певним теоретичним підгрунтям для дослідження.

Результати аналізу літературних джерел обгрунтовують доцільність розгляду *комунікативної діяльності,* як *системи взаємопов'язаних і взаємозалежних актів (двох і більше) суб'єктів спілкування за допомогою мови (мов), за яких інформація кодується, передається, сприймається, розуміється, осмислюється, взаємодія здійснюється з урахуванням певних норм, правил, вмотивованого процесу: використання форм, засобів, способів, стратегій, технологій, які спрямовані на досягнення змісту мети, з боку наставника, розвитку потреб, мотивів, компетенцій, успішності, установок, з боку учня.*

### 1.5. **Зовнішні і внутрішні характеристики комунікативної діяльності**

Розвиток мовної освіти змінюється з урахуванням особливостей комунікативного процесу. Психолого-педагогічний дискурс сучасного наукового пошуку грунтується на історично сформованих позиціях, досліджує категорію КД в контексті міжособистісної взаємодії, як багатовимірний процес, реальність з урахуванням зовнішніх і внутрішніх атрибутів: послідовних актів, функцій, рівнів, типів тощо, що значно уточнюють, характеризують, змістовно наповнюють і розкривають особливості категорії «*комунікативна діяльність*».

З урахуванням основоположної концепції діяльності О. Леонтьева, 1981, особливості КД, як «*системи сполучених актів*», досліджували Б. Ломов, 1975, М. Лисина, 1978, М. Бахтин, 1989, С. Ніколаєнко, С. Ніколаєнко, 2012 та ін. [68-73].

***Сполучений акт*** *– це взаємодія двох суб'єктів, наділених здатностями до ініціативного спілкування людей.*

**Б. Ломов, 1975**

Оскільки процес КД будується як «*система сполучених актів*» (за Б. Ломовим, 1975) то в цьому проявляється діалогічність КД, адже саме діалог є одиницею КД з конкретними комунікативними діями сприймання, висловлення і слухання [69. с. 128].

Таку думку підтримував і М. Бахтин, 1989, стверджуючи, що процес КД будується, як система «сполучуваних актів», кожен із яких – це «*взаємодія двох*

*суб'єктів, наділених здатністю до ініціативного, творчого спілкування»*. Так проявляється діалогічність КД, а «*діалог – це спосіб організації сполучуваних актів*» [70. с. 134].

Дослідниця М. Лісіна, 1978 свого часу охарактеризувала КД за її сімома складовими (Рис. 9), де:

а) «предметом спілкування є *інша* людина (суб'єкт, партнер),

б) потреба у спілкуванні розглядається у намаганні людини пізнати й оцінити інших людей, навчитися самооцінювати, самопізнавати,

в) комунікативні мотиви розглядаються як причина спілкування,

г) одиницями КД виступають дії (цілісні сполучні акти, адресовані *іншій* людині,

д) завдання підпорядковуються меті, задля якої здійснюються комунікативні ситуації і комунікативні дії,

е) засобами спілкування виступають операції, за допомогою яких уможливлюється процес,

є) продукт спілкування визначається як утворення матеріального (духовного) характеру, що є результатом КД» [71].

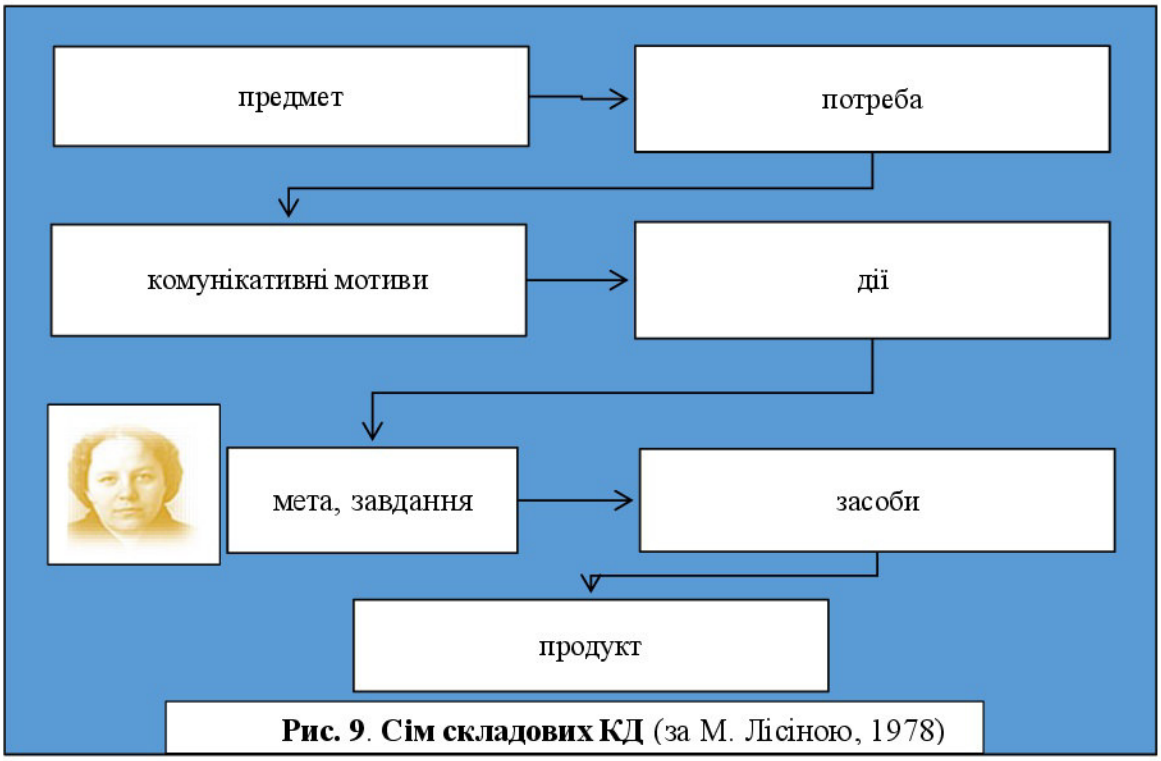



**Рис. 9. Сім складових КД** (за М. Лісіною, 1978)

Дещо схожу позицію має дослідниця А. Толкачова А. (2013), котра виокремила основні структурні елементи КД, спираючись на концепцію О. Леонтьєва, 1979, 2003 [72], зокрема:

— предмет – інша людина, партнер по спілкуванню як *суб'єкт*;

— потреба у спілкуванні – прагнення людини до пізнання та оцінювання інших, а через них і за їхньою допомогою – до самопізнання, самооцінювання;

— комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування;

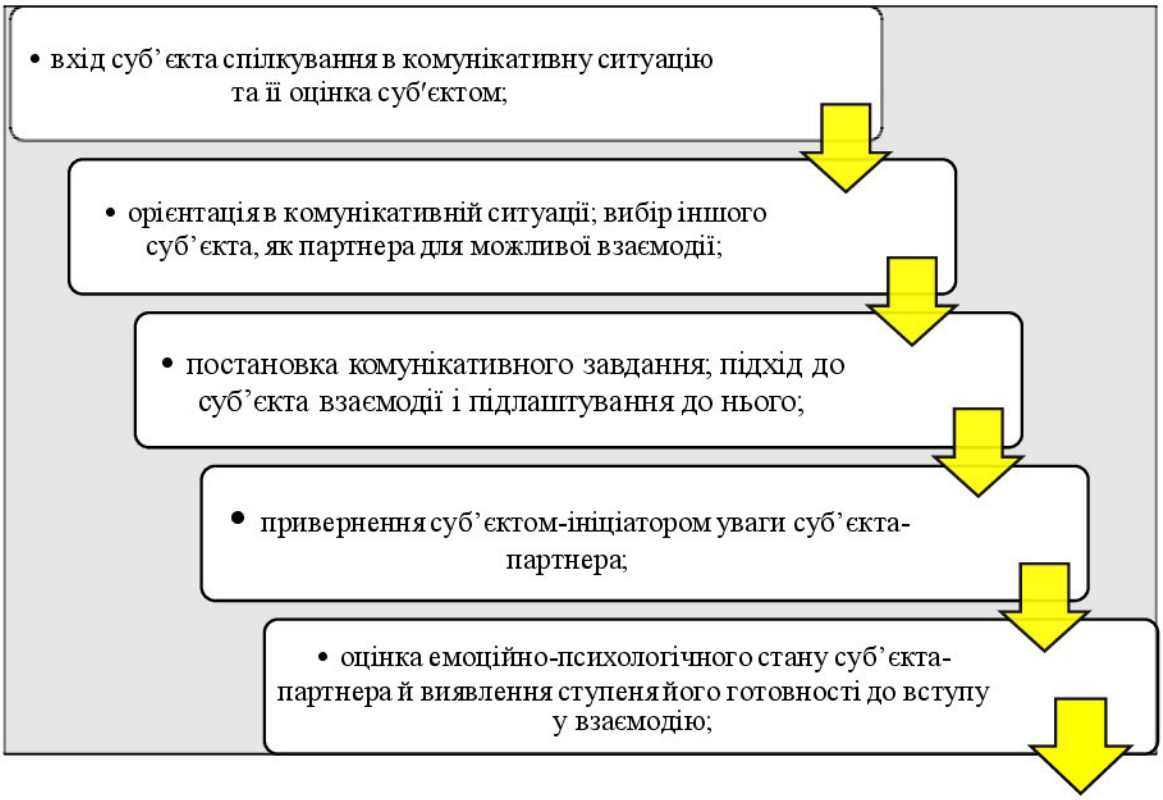
— комунікативні дії – одиниці RL, цілісний акт, адресований іншій людині (два основні види дій – ініціативні й ті, що реалізуються у відповідь);

— задачі (завдання) КД – мета, на досягнення якої у конкретній комунікативній ситуації спрямовані різні комунікативні дії, що здійснюються у процесі КД;

— засоби КД – операції, за допомогою яких реалізуються комунікативні дії;

— продукт КД – утворення матеріального і духовного характеру, які виникають внаслідок КД» [34].

Організація процесу комунікативної діяльності за С. Ніколаєнком, С. Ніколаєнко, 2012 розглядається (Рис. 10) як «*ланцюг взаємозалежних комунікативних дій*» [73. с.280]:



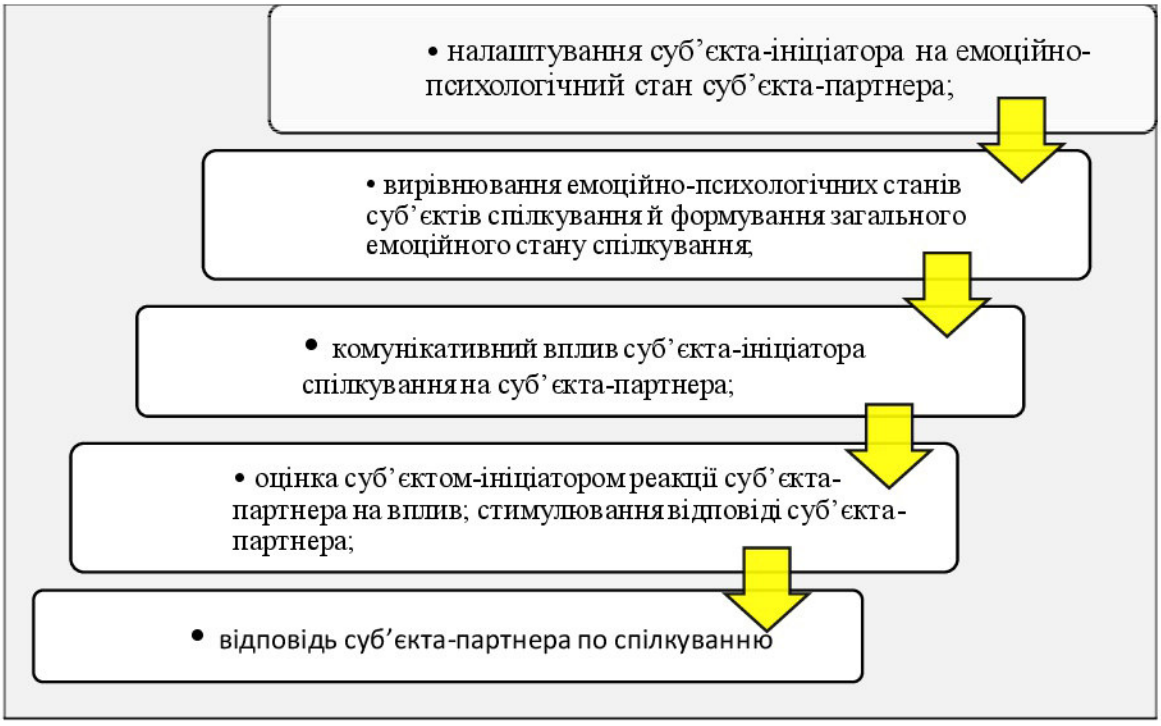



**Рис. 10. Організація процесу комунікативної діяльності**
(за С. Ніколаєнком, С. Ніколаєнко, 2012)

Акти у процесі здійснення комунікативних дій є основою КД. За Є. Руденським, 1999, кожний комунікативний акт детермінується:

- *суб'єктом-адресантом* (ініціатором комунікації);
- *суб'єктом-адресатом*, кому адресована ініціатива;
- нормами спілкування; цілями, які висувають *суб'єкти* комунікації;
- комунікативною ситуацією, в якій відбувається взаємодія [74, с.132].

Систему функцій КД досліджували Б. Ломов, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Паригін, В. Петровський, Л. Терещенко, 2016, та ін. і пов'язували їх зі сприйняттям комунікантами один одного. Зокрема, «*слуханням один-одного*» (М. Хайдеггер, 2002), розумінням специфіки комунікативних процесів в артикуляції «*розуміючого буття один з одним*», спів настроювання, зрозумілості події [75. с. 163].

КД, як й інші види діяльності у взаємодії особистості, має функції:

- форма існування людської сутності, комунікативно єднальна роль між людьми;

- життєва потреба людини, має значущість для підтвердження особистісного «Я» іншими), сприяє самоідентифікації [66].

Дослідники О. Леонтьєв, Б. Паригін, Б. Ломов, В. Петровський, М. Лісіна визначають (Рис. 11) такі функції КД:

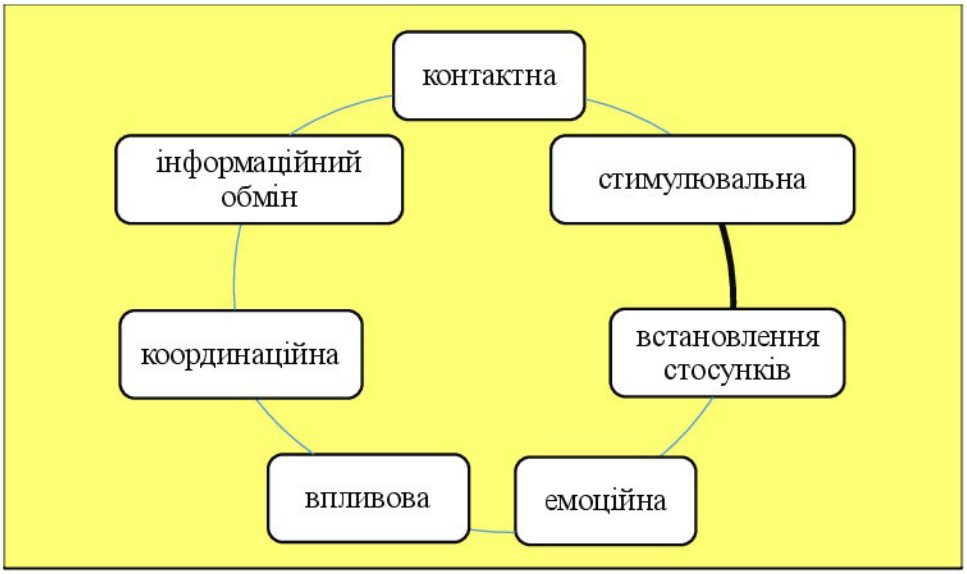



**Рис. 11. Функції комунікативної діяльності**

– контактна – встановлення взаємодій, готовності до прийому та передання інформації;

–інформаційного обміну – прийом, передавання інформації, обмін думками тощо;

– стимулювальна – активізація партнера по комунікативній діяльності, спрямування його на виконання тих або інших дій;

–координаційна – взаємне орієнтування та узгодження дій у сумісній діяльності;

–встановлення стосунків, усвідомлення свого місця в системі ділових, рольових, міжособистісних взаємин;

–впливова – змінення поведінки, намірів, рішень, дій, активності партнерів по комунікації;

–емоційна – задоволення або змінення власного емоційного стану та емоційного стану оточуючих [69, 71, 72, 76].

Означені *функції* доводять, що КД є дещо ширшою, ніж передавання інформації (І. Булах, 2018, Д. Деулин, 2007, В. Кобильченко, 2012; Б. Ломов, 1981, С. Максименко, 2020; С. Мусатов, 2008; Л. Терещенко, 2016, М. Філоненко, 2008 та ін.) [77-79].

Сучасна українська дослідниця М. Філоненко, 2008 характеризує функції, визначені свого часу Б. Ломовим, 1981 [76]:

–інформаційно-комунікативна (обмін інформацією) вміщує процеси формування, передавання та прийому інформації, реалізується трьох рівнях;

–регуляційно-комунікативна (регуляція поведінки, спільної діяльності в процесі взаємодії). Завдяки спілкуванню людина регулює не тільки власну поведінку, а й поведінку інших людей і реагує на їхні дії;

–афективно-комунікативна (регуляція емоційної сфери людини). Вона характеризує емоційну сферу людини, в якій виявляється її ставлення до навколишнього середовища, зокрема соціального [77].

Рівні інформаційно-комунікативної функції (Рис. 12) здійснюються як:

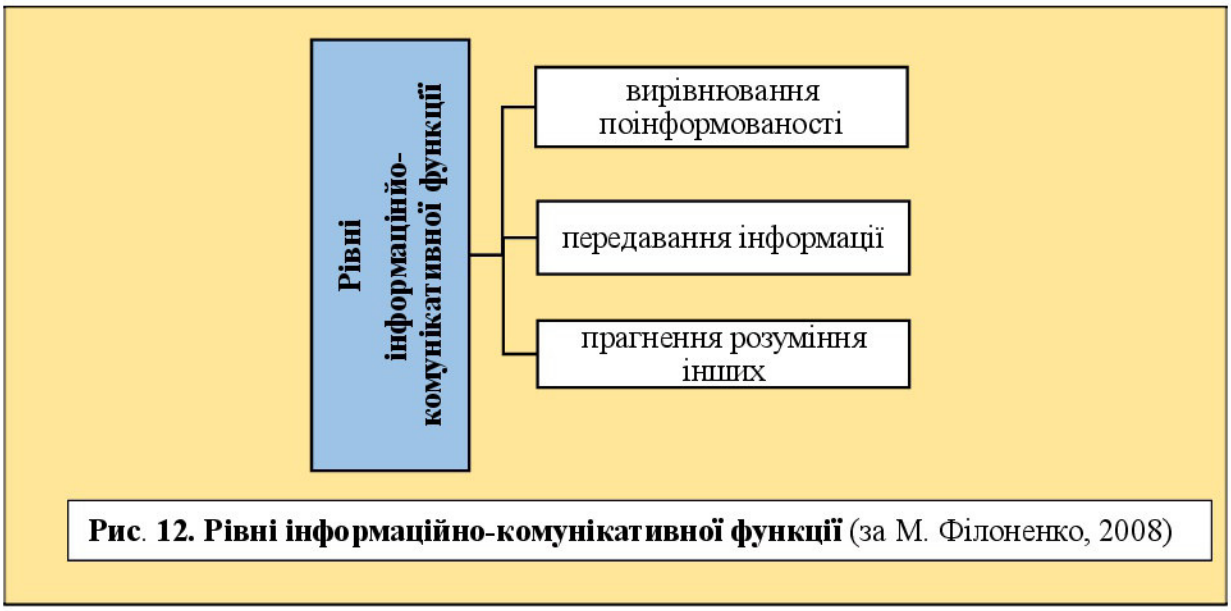



**Рис. 12. Рівні інформаційно-комунікативної функції** (за М. Філоненко, 2008)

I – вирівнюються відмінності на предмет поінформованості комунікантів, які вступають у контакт.

II – передається інформація і приймаються рішення.

III – спрямовується прагнення людини зрозуміти інших (спілкування спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів).

Процес КД складається з окремих актів, через які реалізуються основні її функції: управлінська – пов'язана з успішністю функціонування певної організації і є генетично та структурно вихідною; інформативна – пов'язана з обміном інформацією та науковим аналізом змісту інформаційних повідомлень; емотивна – пов'язана з емоційними переживаннями; фатична – пов'язана із встановленням контактів.

Процеси КД досліджували свого часу К. Абульханова-Славська, 1991; Б. Паригін, О. Леонтьев, 1974, 1979 та ін.), *пов'язуючи «з встановленням свого потенціалу в соціальних комунікаціях»* [80. с.28, 81] і визначали наступним чином:

- комунікативний, що забезпечує обмін інформацією;

- інтерактивний, що реалізує взаємодію учасників спілкування;

- перцептивний, що організує взаємосприйняття, взаємооцінку і рефлексію спілкуванні [81. с.82].

Суголосно з таким підходом сучасна дослідниця Н. Волкова, 2005 обгрунтовує три взаємозалежні складники КД, які власне й визначають аналітичну його модель: *комунікативну* (обмін інформацією), *інтерактивну* (організація взаємодії) і *перцептивну* (взаємовплив і взаєморозуміння). *Комунікативний складник* КД визначає специфіку обміну інформацією (з урахуванням знань, умінь і досвіду) між активними його суб'єктами. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: мова (тобто вербальне спілкування), жести, міміка, інтонації (тобто невербальне спілкування). *Інтерактивний складник* спілкування забезпечує організацію його суб'єктами спільної стратегії взаємодії. *Перцептивний складник* забезпечує взаємне сприймання і розуміння суб'єктами один одного (перцепція є процесом формування образу Іншої у свідомості співрозмовника). Основними механізмами пізнання Іншої (людини) є ідентифікація, рефлексія [82].

У дослідженнях І. Зязюна, 2005 К. Вазіної, О. Леонтьєва, 1981; С. Мусатова, 2008, виділено *типи* КД: особистісно орієнтований і соціально орієнтований, які мають комунікаційні, функціональні, соціально-психологічні і мовні якості [68, 78]. Типи КД можна прослідкувати і у дослідженні К. Касториадіс, 2003, який зазначає, що «*відтворення індивідом мережі, яка створена іншими індивідами і речами, відбувається за рахунок знаходження в цій мережі певного місця, за допомогою якого індивід «вплітається» у комунікативну діяльність*» [83. с. 389].

У науковому полі означеної категорії, як і будь-якої діяльності, визначається мета КД, що пов'язана з суспільною потребою, об'єктивними обставинами, умовами, індивідуальними можливостями і здібностями суб'єктів-комунікантів.

На думку української дослідниці О. Проскурняк, 2012, *головною метою* КД має бути «*цілеспрямований процес обміну інформацією при існуванні зворотного зв'язку*» [84. с.665].

Вихідна мета КД полягає у задоволенні певних потреб комунікативної взаємодії індивіда (комуніканта) або групи людей (комунікантів).

Цілі комунікацій можуть різнитися залежно від наміру комунікантів:

- інформувати;
- повідомляти,
- попереджати;
- пояснювати (роз'яснювати, тлумачити);

- уточнювати (описувати, деталізувати).

Загалом КД може мати кілька цілей, зважаючи на той факт, що в процесі КД можна водночас й інформувати, і пояснювати, й уточнювати, і попереджати, і переконувати, і повідомляти та ін.

О. Проскурняк, 2012 поділяє комунікативні цілі на близькі (часткові) – найближча перспектива і на віддалені (далека перспектива). Перші визначаються, як передача і обмін інформації, другі – віддалені цілі – налагодження і побудову стосунків, комунікативних тривалих у часовому проміжку зв'язків [84. с.667]. Віддалена мета реалізується за допомогою вирішення ближчих, часткових цілей, які крок за кроком ведуть до реалізації віддаленої мети, що висувається з урахуванням далекої перспективи.

*Завдання* КД для кожної, окремо взятої особистості, визначаються з урахуванням її мотивів, мотивацією на діяльність, оскільки мотивація – є стрижневим чинником психології особистості, барометром змін у контактах, взаєминах, суспільних стосунках, засобом самовираження, саморозкриття, самореалізації особистості, детермінує КД. З іншого боку, як і мета (цілі), так і мотиви (мотивація) КД визначаються умовами, в яких вона відбувається.

На основі причин виникнення комунікативної взаємодії Проскурняк О., 2011 окреслила «алгоритм сприйняття комунікативних завдань:

1. Актуалізація мотивів комунікативної діяльності.
2. Усвідомлення комунікативного завдання.
3. Співвідношення завдання комунікації з мотивами КД.
4. Передача завдання комунікації (інформації) комуніканту (партнеру) в адекватній для сприйняття формі» [85].

Сприйняття комунікативного завдання потребує від учасників комунікативного процесу певного комунікативного досвіду, оволодіння комунікативно-мовленнєвим репертуаром, уміннями та навичками (кодування та декодування інформації).

Поряд із зовнішніми атрибутами КД можна визначити і внутрішні. Так сучасний дослідник І. Бех, 2003, пропонує внутрішню характеристику як психологічний атрибут КД: соціальну й індивідуально-особистісну репрезентативність (Рис. 13).

Перша – соціальна репрезентативність – свідчить лише про конкретний привід, умову конкретної реальної ситуації.

**Рис. 13. Характеристика комунікативної діяльності** (за І. Бехом, 2003)

Друга – індивідуально-особистісна – презентує індивідуально-особистісні особливості комунікантів під час КД [86].

З урахуванням зазначеного, важливим є положення нашого сучасника – українського психолога В. Клименка, 2013 [87. с.342]. На його думку, спілкування (КД) може оцінюватися мірками інтенсивності, продуктивності, напруженості. Зокрема, *продуктивність спілкування* український психолог В. Клименко (Рис. 14) поділяє за такою шкалою:

1. *спілкування-зв'язок* між партнерами, який дає змогу влаштовувати близьке знайомство і підтримувати частковий обмін інформацією, порадами, заповнювати дозвілля, пожвавлювати самотність;

2. *спілкування-взаємозв'язок*, який створює спільні цілісності із думок думками, почуттями, поглядами багатьох людей, але без взаємної залежності між собою;

3. *спілкування-взаємодія* — засіб розв'язання розумових і психомоторних завдань двома або більшою кількістю осіб-виконавців: кожен виконує свої функції, а її результати — складові кінцевого продукту, наприклад, будівля — робота бригади будівельників і тих, хто їм допомагав (підносив цеглу, прибирав сміття, охороняв будову тощо);

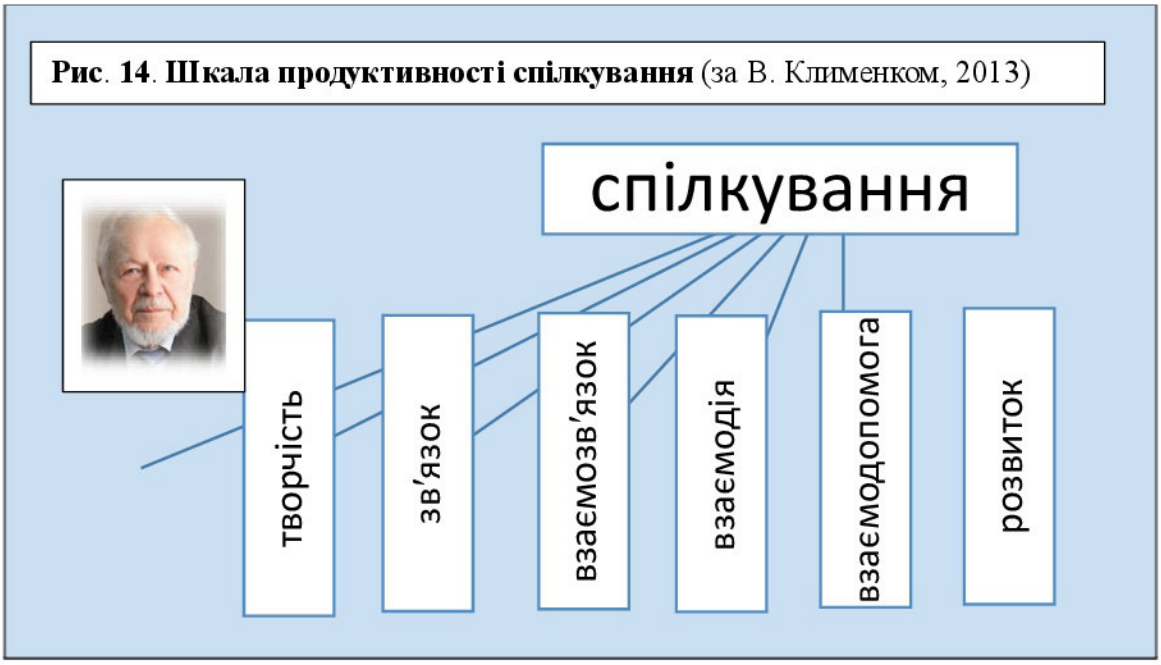



**Рис. 14. Шкала продуктивності спілкування** (за В. Клименком, 2013)

4. *спілкування-взаємодопомога* — сприяння і підтримка одним одного; розуміння в розв'язанні завдань людьми (наприклад, при роботі дворучною пилкою, управління яхтою тощо);

5. *спілкування-розвиток* — один одному сприяє так, що кожний стає кращим. Тут підійдуть афоризми: «*Людина, навчаючи, дійсно тоді сама вчиться*», «*Лагідність породжує лагідність*», «*З ким поведешся, від того і наберешся*»;

6. *спілкування-творчість* — спільна діяльність двох чи більше людей, які разом виробляють самодостатні, самоцінні і оригінальні твори.

Зазначені види спілкування призводять до прямих і побічних, безпосередніх і віддалених, але позитивних наслідків. Продуктивність такого спілкування залежить від узгодженості:

а) *зовнішніх умов* спільної діяльності — цілей, завдань, організаційних форм спілкування тощо;

б) *внутрішніх умов* — розуміння, спільномірності мислення, почуттів, уяви, рівня домагань і спрямованості особистості.

Врахування зазначених чинників дає змогу автору зробити висновок, що спільна діяльність саморегулюється, а духовний світ людей не лише збагачується, а й стає здатним до розростання. З іншого боку звертається увага на розрізнення видів комунікації, які мають негативні наслідки (неприйняття одним одного чи групою осіб). Також цей процес може (Рис. 15) ускладнюватися:

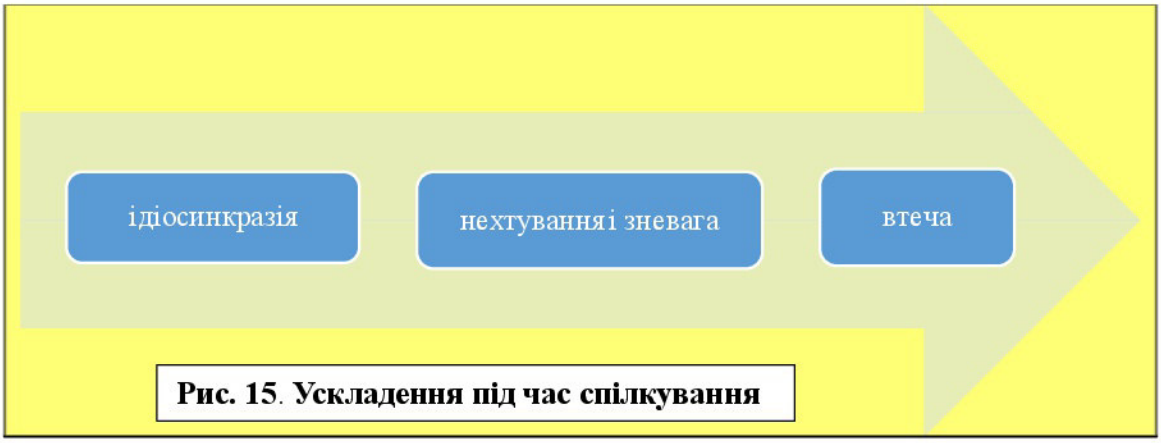



**Рис. 15. Ускладення під час спілкування**

а) *ідіосинкразією* — болісною емоційною реакцією, що викликається у людини при зустрічі з предметами чи певними людьми;

б) нехтуванням і зневагою, неуважністю і навмисним непомічанням ініціативи людини до стосунків і спілкування з іншою;

в) *втечею* — свідомою дією, що звільняє людину від неприємних і непереборних негативних почуттів, — униканням будь-якого спілкування [87].

В. Клименко наголошує на необхідній спорідненості і спільномірності душ для продуктивного спілкування і попередження процесів руйнування, які можливі, але не є необхідними. Тому так важливо встановити в процесі виховання, навчання такий взаємозв'язок і узгодженість прагнень наставників й учнів, котрі почувають, мислять і діють в унісон як дещо ціле, але водночас кожен залишається індивідуальністю.

З урахуванням проаналізованого, комунікативна діяльність характеризується, як особлива форма міжособистісної взаємодії, яка завдяки ситуативним комунікативним актам утворює змістовий контекст міжособистісних взаємин, забезпечує взаєморозуміння і взаємодію між людьми у процесі досягнення спільних цілей у різних видах спільної діяльності.

Таким чином, «*комунікація*» – «*комунікативна діяльність*» зарубіжними і вітчизняними вченими розглядалися впродовж XX – початку XXI століть у надрах комунікативної філософії мови, соціології, психології, психолінгвістики з позицій комунікативного, діяльнісного, інформаційного та ін. підходів. Зокрема, комунікативний напрям у філософії певною мірою є результатом спроби синтезувати філософію свідомості, філософію мови з іншими лінгвоцентричними філософськими напрямами. Аналіз філософських напрямів теорії комунікації, комунікативної дії, структури, видів (вимірів) комунікації дає можливість значно глибшого розуміння досліджуваного явища – *комунікативної діяльності*.

Встановлено і розкрито закономірності розуміння змістового контексту тлумачення дефініцій «*комунікація*», «*спілкування*», «*комунікативна діяльність*».

Результати емпіричного аналізу демонструють певну єдність у розумінні комунікації; синонімічні заміщення термінів; емоційний акцент на змісті комунікації; спорідненість категорій «комунікації» і «комунікативна діяльність». Це вказує на багатовекторну природу *комунікативної діяльності*, яка окреслюється в різних формах: засіб, процес, функція, спосіб, дії, діяльність, потреби, взаємодія, спільна діяльність, процес суспільного життя.

Проблема осмислення тлумачень КД, як самостійного предмета міждисциплінарних досліджень, знайшла відображення в історичному контексті зарубіжних і вітчизняних наукових праць, що узагальнюють результати в межах різних наукових шкіл у кожній галузі, напрямів і підходів із метою побудови загальної теорії КД на основі первісних понять «*комунікація*» і «*спілкування*». Значущість представлених розвідок дає змогу не лише осмислити значно цілісно категорію «*комунікативна діяльність*», як предмет психолого-педагогічного аналізу, феномену й ноумену [67], а й визначити науковий зміст КД в контексті сучасної комунікативної проблематики мовної освіти.

Отже, комунікативна діяльність – це система взаємопов'язаних і взаємозалежних актів (двох і більше) суб'єктів спілкування за допомогою мови (мов), за яких інформація кодується, передається, сприймається, розуміється, осмислюється, взаємодія здійснюється з урахуванням певних норм, правил, вмотивованого процесу: використання форм, засобів, способів, стратегій, технологій, які спрямовані на досягнення змісту мети, з боку наставника, розвитку потреб, мотивів, компетенцій, успішності, установок, з боку учня, як суб'єктів.

На основі проаналізованих розвідок категорію КД можна охарактеризувати з точки зору ієрархії функцій, рівнів функцій, мети (цілей), типів, особливостей, що підтверджує уявлення про властивості КД, як важливі характеристики, визначені дослідниками, тезу про багатовимірність категорії з урахуванням зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Це, на наш погляд, є основою для підвищення ефективності організації КД, коректного прогнозування комунікативного процесу міжсуб'єктної взаємодії, врахування особливостей при організації КД у спеціальних закладах.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

# **РОЗДІЛ ДРУГИЙ.** КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ МОВНОЇ ОСВІТИ

## 2.1. Професійна компетентність наставника під час комунікативної діяльності

Комунікативна діяльність є чинником, що визначає якісні характеристики результату, що виявляються у: *комунікативній компетентності/компетенції (комунікативності)*, як здатності ефективно використовувати комунікацію, *комунікативно мовленнєвому вмінні з урахуванням* психологічних особливостей, змістової структури, практичної реалізації.

Запровадження компетентнісного підходу актуалізувало коло питань, пов'язаних з комунікативною компетентністю суб'єктів освітньої діяльності, що, на наш погляд, є індикаторами реального змістовного результату щодо здатності суб'єкта розв'язувати характерні проблеми конкретної сфери діяльності.

Когорта вчених (Л. Ашиток, 2015; Г. Балл, Л. Буєва, Ю. Васьков, 2006; Д. Годлевська, 2007; М. Гез, 2001; С. Гончаренко, 1997, 2010; Т. Григорьєва, 2003; Ю. Ємельянов, 1985; Ю. Жуков, 1990; І. Зимня, 2003, М. Каган, Л. Коломинський, І. Когут, 2015; О. Корніяка, 2009; С. Кульбіда, 2017; Н. Пахомова, 2013, 2018; Л. Петровська, 1990; О. Пометун, 2004; С. Поплавська, 2009; Д. Равен, 2002; Н. Стеценко, 2016; О. Тур, 2016; І. Черезова, 2014; А. Шинкарюк, В. Шинкарюк, Р. Симко, 2009; Т. Федорів, 2010; Т. Щербан, 2002, Т. Яценко, Spitzberg & Cupach, 1989, 2002 та ін.) розглядають дефініцію з точки зору професійного дискурсу наставника і вважають, що *комунікативна компетентність* передбачає певний рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної спостережливості, пам'яті та мислення, уяви, що виявляються найповніше в рефлективності, емпатії і т.д.; є певним рівнем знань в області комунікативних дисциплін і практичних умінь, що забезпечують успішність комунікації [88-98].

Так, зокрема, Ю. Ємельянов, 1985, визначив комунікативну компетентність (КК) як орієнтованість у спілкуванні, засновану на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда, а також вільне володіння засобами спілкування, Ю. Жуков, 1990, як «*систему внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій*», Л. Петровська, 1990 – «*складне утворення, до якого входять знання, соціальні установки, вміння*

*та досвід у сфері міжособистісного спілкування*» [49], С. Гончаренко, 1997 – «*інформаційно-комунікативна компетентність*» – як володіння науковим знанням про закономірності процесу обробки і перетворення інформації, її передачі і розподілу [92]. Потреба інформації в педагогічній системі виступає як показник активності процесу навчання. Регулярність потоку інформації, її системний аналіз створюють умови для більш ефективного процесу управління педагогічним процесом [93].

***Комунікативна компетентність** –*
*це сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань,*
*адекватних комунікативним завданням*
*і достатніх для їх вирішення.*
**І. Зимня, 2003** [88]

Зародившись у надрах комунікативного мовознавства, зарубіжні дослідники (L. Bachman Lyle F. & Palmer Adrian S., 1982) характеризують КК з «*комунікативно мовленнєвими вміннями*» [96. с.450] і розширили межі аж до соціолінгвістики (тісно вивчатися з процесами спілкування – комунікативної діяльності).

«Комунікативно мовленнєве вміння» (КМВ) за L. Bachman Lyle F. & Palmer Adrian S., 1982, включає такі ключові компетенції (Рис. 16)

• когнітивну (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовленнєвої діяльності),

•мовну (здійснення висловлювань можливе тільки на основі засвоєних знань і розумінні мови як системи);

• дискурсну (зв'язність, логічність, організація);

• прагматичну (вміння передати комунікативний зміст);

• розмовну (на основі лінгвістичної та прагматичної компетенцій, вміння говорити складно, без напруги, в природному темпі, без затяжних пауз);

• соціально-лінгвістичну (вміння вибирати мовні форми);

• стратегічну (вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного спілкування) [96. с.455].

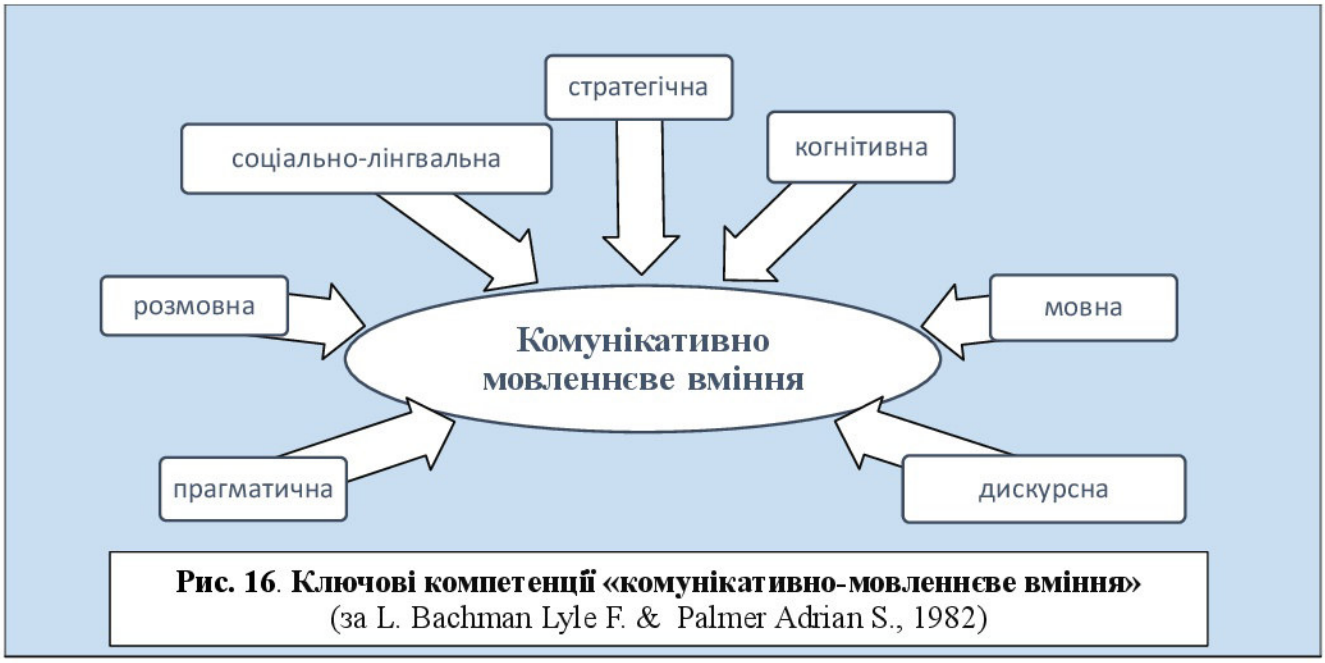



**Рис. 16. Ключові компетенції «комунікативно-мовленнєве вміння»**
(за L. Bachman Lyle F. & Palmer Adrian S., 1982)

Характеристиками КК (за О. Мудриком, 2013) є:

а) відповідність поведінки контексту стосунків, в яких вона виявляється;

б) знання правил спілкування, адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цих знань;

в) комунікативна компетентність пов'язана зі стосунками, а не з індивідами [97].

КК завжди визначається з урахуванням соціального контексту. Адже якість КД (за О. Тур, 2016) залежить також від прилаштування до репрезентованих систем співрозмовника. Відомо, що люди сприймають світ переважно через візуальну (зорову), аудіальну (слухову) й кінестетичну (сприйняття на дотик) репрезентативні системи. І також у цих системах сприйняття життєвий досвід кодується в головному мозку людини [98. с. 222].

Оволодіння суб'єктом КК передбачає (за О. Лахтадир, 2017) такі складові:

- комунікативно-діагностична (розгляд соціопсихологічних ситуацій в умовах майбутньої КД, виявлення можливих суперечностей, з якими може зустрітися суб'єкт);

- комунікативно-програмуюча (створення програми спілкування, підбір текстів спілкування, вибір стилю, позиції та ін.);

- комунікативно-організаційна (увага до суб'єктів спілкування, їхньої комунікативної активності);

- комунікативно-виконавська (вивчення комунікативної ситуації, прогноз розвитку, осмислення уроків спілкування, вироблення індивідуальної стратегії й тактики спілкування) [91. с.160].

Зв'язок між КД й компетентностями наставника (вчителя) є надзвичайно важливим з огляду на залучення ресурсів для здійснення професійної діяльності, які постійно змінюються (удосконалюються, уточнюються, підбираються, збагачуються) і додаються до цілком конкретних цілей навчальної КД на уроці. Ефективна організація КД на уроці є умовою досягнення освітніх цілей. Розширена кількість компетентностей дозволяє вчителю здійснювати різноплановий обсяг завдань з учнями. Розуміння такого взаємозв'язку має важливе значення, на наш погляд, для і організації, і для корегування, і для управління процесом КД, при викладанні і вивченні мови.

## 2.2. Комунікативна компетенція учня у процесі комунікативної діяльності

Важливо розглянути і комунікативну компетенцію учня у процесі здійснення навчальної КД, оскільки сучасна трансформація (реформування) змісту освіти, перетворення зі знаннєвої моделі у компетентнісну модель, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, у суб'єктивне «живе» знання, має стати надбанням індивідуальності кожного учня.

Дослідженню питань КК загалом, так і у початковій школі, приділяли увагу як окремі вчені (Н. Бібік, 2004, 2005, 2010; О. Божович, 1999; О. Волошина, 2006; О. Добротвор, 2013; О. Кучерук, 2010; І. Потюк, 2012; О. Острянська, Е. Єрьоменко, 2017; Ю. Хабермас, 1993; М. Хайдеггер, 2002; Р. Якобсон, 1985; Liben, 1979; Widdowson 1984; Johnson and Johnson 1994; Overton & Newman, 1982; Wood, 1972; Ozier, 1978 та ін.), так і колективи дослідників (European Language Portfolio, 2007), що знаходить своє відображення в офіційних документах Ради Євросоюзу та Європарламенту.

Свого часу Р. Якобсон, 1985, звертав увагу в межах інформаційного підходу на «*вивчення психологічних особливостей прийому і передавання інформації, характеристик комунікатора, реципієнтів, засобів спілкування в процесі обміну інформацією*» [99]. За такого підходу можна слідкувати за ходом комунікативної взаємодії, розуміти і відтворювати її схему, втім, на думку О. Добротвор, 2013, це «*не дає можливості розкрити внутрішню природу, характер двосторонньої активності комунікантів*» [100].

***Комунікативна компетенція учня*** *(учнів)*
*набуваться як процес задоволення базових потреб ...*
*в опануванні знань, розуміння, як працює спілкування,*
*здатності* ефективно використовувати комунікацію.
**Spitzberg & Cupach, 1989, 2002** [101]

В межах функціонально-мовного трактування КК знаходимо «*використання контекстної мови*» (Widdowson, 1984), що передбачає «*активну участь учнів, збагачення їхніх компетенцій, індивідуальних відкриттів у вирішенні комунікативних потреб під час навчальної КД*» [102. С.37]. Адже основна ідея полягає в тому, «*КД з використанням контекстної мови сприяла ефективному засвоєнню зразків спілкування, мовлення, використання мови*» [102. С.39].

Дослідники (Н. Бібік, 2010; О. Волошина, 2006; W. Overton & J. Newman, 1982; Richards & Rogers, 1986) розглядають такий підхід як продуктивний у розвитку комунікативних компетенцій учнів, як мовних користувачів [103-105].

Мова у спілкуванні важливий інструмент, який впливає на його результат загалом, комунікативної дії зокрема. Тому, особливу увагу звертаємо на висновки О. Леонтьєва, 1976: «*спілкуючись, учень повинен говорити не заради самої мови, а заради того, щоб вона зробила потрібний вплив*» [106. с. 17].

У плануванні Європейського мовного портфоліо термін «*комунікативна мовна діяльність*» визначається, як опис того, що мовний користувач (учень) «*уміє робити з мовою*» [107].

Для того, щоб КД була продуктивним (кооперативним) навчанням (D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, 1994) є кілька «*передумов, які повинні бути виконані, і вони включають в себе:*

*а) позитивну взаємозалежність;*

*б) індивідуальна відповідальність;*

*в) доступна взаємодія;*

*г) стимулювання міжособистісних і групових навичок роботи в команді,*

*е) групова обробка інформації у розумінні мови*» [108].

Зв'язок між КД та компетенціями з точки зору учня розглядає особливості, коли:

а) навчання може бути повним і частковим, коли учень повною (не повною) мірою усвідомлює цей процес,

б) організація КД у навколишньому навчальному середовищі учня впливає на засвоєння компетенцій з урахуванням мотиваційного складника учня, застосування рідної мови [107].

Порівняння змісту відповідей наставників спеціальних шкіл (Н 90 і Н 91 дає можливість зрозуміти: *мовне використання інформаційного засобу, особливо у взаємодії з іншими під час організованої КД дозволяє розуміти і набувати мови, що передбачає розвиток компетенцій* [109, 110. с.132]. Безпосереднє, свідоме, неконтекстне вивчення (правила вимови, граматичні правила та ін.) допомагає учням, але *не є достатнім, щоб дозволити мові бути придбаною в якості комунікативного інструменту*. Корисність розуміння і набуття неконтекстної (не першої) мови, як засобу спілкування, навчання, залежить від таких чинників, як:

а) контекстне використання компетенцій першої мови – $М_1$, які вже були придбані і заклали основу розуміння і користування,

б) наявність часу для навчання й учіння,

в) розвиток мотивації для розширення можливостей у вивченні мови, налагодженні взаємостосунків комунікативного контексту.

Побудова і налагодження взаємостосунків між наставником і учнем відбувається у кількох напрямках:

а) забезпечення кожному учневі (членові групи, класу) відчуття перебування в центрі КД,

б) допомоги в процесі усвідомлення, засвоєння певної частини інформації (мовного, мовленнєвого матеріалу),

в) зорієнтованість на можливості сприймання учнів з урахуванням доступності і зручності спрямованої інформації,

г) забезпечення доступних форм, психологічних, інтелектуальних умов для діалогу, врахування інтересів всіх учасників, уникнення непорозумінь.

Підтверджуємо теорію Л. Виготського про те, що «*розвиток мови і знань тісно пов'язаний з соціальною взаємодією*», оскільки «*мова є інструментом для роздумів*» [111, 112], в свою чергу, працює нерозривно з думкою. Навчальне середовище в організованій КД сприяє взаємодії на цільовій мові, учні підтримують і навчаються один від одного. Вчитель, який організовує КД з цільовою мовою, забезпечує зорієнтованість учня (учнів) на уроці.

Свого часу описано (Dysthe, 1996; С. Кульбіда, 2019; S. Kulbida, 2019 та ін.) проблему традиційного монологічного навчання у класі, де вчитель навчає і дозволяє іноді одному (кільком) учням брати участь у діалозі. На відміну від цього

вчитель діалогічної аудиторії систематично працює над тим, щоб сприяти розвитку діалогів, що забезпечують участь учня (учнів), думки і спонтанності.

З іншого боку, багато видів діяльності в традиційній педагогіці спрямовані на розвиток мовних і мовленнєвих навичок, але насправді не розвивають їх. Тому «*діяльність учнів на уроці*» не розроблена з комунікативної точки зору, не є комунікативною діяльністю. Хочеться, щоб вивчення мови і навчання мові було якомога ближче до використання мови в реальному житті [109, 110].

**Рис. 17. Соціальна взаємодія у розвитку комунікативної компетенції**

Для розвитку учнівської комунікативної компетенції (за W. Littlewood, L William, M Swan, 1981), «*мова повинна бути вивчена і викладатися відповідно до використання мови в реальному житті, так щоб учні змогли розвивати комунікативну компетенцію і застосовувати відповідним чином в соціальних ситуаціях*» [113].

Така думка суголосна з позицією дослідника A. Berthoud, 1996, *який стверджував, що «в* організації будь-якого педагогічного процесу *навчання і вивчення мови розуміється, як навчання комунікативної діяльності*» [114, с.7].

Таким чином, здійснений аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел розширює і конкретизує розуміння КД у компетентнісному вимірі сучасної педагогіки. Наголошується на відході від авторитарного впливу наставника і переході на компетентнісний.

Зв'язок між КД й компетентностями наставника (вчителя) можна розглядати як поле знарядь, з яких фахівець залучає ресурси для здійснення професійної діяльності, які постійно змінюються (удосконалюються, уточнюються,

підбираються, збагачуються) і додаються до цілком конкретних цілей навчальної КД на уроці. Ефективна комунікація є основною складовою досягнення освітніх цілей. Розширена кількість компетентностей дозволяє вчителю здійснювати різноплановий обсяг завдань з учнями. Розуміння такого взаємозв'язку має важливе значення, на наш погляд, для організації, корегування, управління процесом КД, викладанням і вивченням мови.

З точки зору функціонально-мовного трактування комунікативної компетенції учня застосовується ресурс використання «контекстної мови» з активною його участю, збагачення й індивідуальних відкриттів у вирішенні комунікативних потреб під час навчальної КД. Основна ідея полягає в тому, щоб КД з використанням контекстної мови сприяла ефективному засвоєнню зразків спілкування, мовлення, використання мови.

Проаналізовані особливості КД і розвитку комунікативних компетенцій розглядаються у вітчизняній і зарубіжній літературі і як поле знарядь інформаційного, діяльнісного, мовознавчого, компетентнісного підходів, з яких користувач залучає ресурси для здійснення КД, але які змінюються і додаються до комунікативного процесу. Обмежена кількість компетенцій дозволяє користувачу виконувати велику кількість вправ. Розуміння цієї різниці між двома категоріями дескриптора має важливе значення для управління процесом викладання і вивчення мови як з раннього дитинства, так і в умовах спеціального навчання.

Визначено передумови продуктивної КД та описано зв'язок її з комунікативної компетентністю учня.

Запропонований теоретичний підхід до комунікативної діяльності в практичному вимірі компетентнісних засад виступає системою орієнтирів у побудові взаємовідносин учня і наставника на вертикальному і горизонтальному рівнях. У методологічному плані актуальність зумовлена тим, що дозволяє: перемістити акценти зі знаннєвого аспекту на компетентнісний, організовувати КД, можливість забезпечити прозорість КД її суб'єктами; адекватно регулювати процеси обміну думками й ідеями «*контекстною мовою*» на шляху до розвитку і формування мовної особистості учня початкового навчання; використовувати інноваційні методи налагодження взаємовідносин; відійти від традиційності й стереотипності в КД; регулювати процеси впливу з урахуванням компенсаторних можливостей візуально-рухової мови на культурні, соціально значимі зв'язки, поведінку учнів.

# **РОЗДІЛ ТРЕТІЙ.** КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДИСКУРСІ «ДІАЛОГІЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ»

## 3.1. Гуманістичний напрям «діалогічної педагогіки»

Сучасне розуміння *комунікації* розглядається і дискурсі «*критичної педагогіки спілкування*» (Fassett, D. L., & Warren, J. T., 2007, і в дискурсі «*діалогічної педагогіки*» (Burbules, 1993; Leadbeater, 2008, Marx et al., 2004, Hmelo Silver, Duncan, & Chinn, 2007, Noddings, 2003; Nussbaum, 1997; Toulmin, 1990, P. Freire, 2005 та ін.) гуманістичного напряму навчання [115-118].

«Критична педагогіка спілкування» слугує узагальненим терміном для опису підходів до навчання в спілкуванні та спілкування в навчанні, орієнтованих на соціальну справедливість, що розкриває змістові основи в контексті мовної освіти, навчальної комунікації та критичної педагогіки. Автори досліджують КД в контексті критичного спілкування: викладання в класі, дослідження у навчальних закладах та ін.

Як справедливо N. Burbules, 1993 зазначає, «*діалог – це діяльність, спрямована на відкриття та розуміння: це постійна комунікативна взаємодія, яка сприяє глибшому розумінню світу, себе та інших людей*» [116. с. 8].

Для представників «діалогічної педагогіки» реальність прояву гуманізму у навчанні учнів відбувається завдяки діалогу, який розкриває у кожному учневі прихильність до участі, перетворенні дійсності. Саме завдяки діалогу відбувається навчальна, комунікативна, пізнавальна діяльність, як організовані процеси, і посилюється зв'язок освітніх практик із життям. Діалогічна взаємодія, за P. Freire (2005), має гуманістичні характеристики:

- «налаштування» на словниковий запас учнів;
- трудомісткий пошук освітянами продуктивних засобів на двох рівнях:
  - а) силабічного багатства,
  - б) досвідченого використання [117].

Різноманітні засоби і способи комунікативності стимулюють учнів (N. Burbules, 1993; P. Freire, 2005), «*занурюють у взаємодію (комунікативну діяльність), впливають на її ефективність з урахуванням особистості комунікантів, а також уможливлюють вивчення відмінностей, особливостей та оригінальність їхніх поглядів*» [116, 117].

Дослідник C. Leadbeater (2008) підкреслює, що учні успішно досягають результатів навчання, коли крім матеріалів, прийомів, мовного забезпечення, їх підтримують дружні людські стосунки, що стимулюють мотивацію, залучення, турботу та винагороду. Такі стосунки для вивчення другої мови по-справжньому допомагають у розвитку особистості учня, визнання є необхідним для встановлення їхнього почуття особистостісного задоволення [118. с.4].

Наукові позиції (Cr. Kramsch, 1994, G. Robinson-Stuart, 1996) щодо проблеми дослідження уточнюють позиції комунікативного підходу у формуванні КД, які характеризується наступними ознаками:

- словесна мова розглядається як засіб комунікації;
- вивчення словесної мови відбувається через включення суб'єктів до КД;
- суб'єкти навчання володіють когнітивними стратегіями та прийомами оволодіння мовою;
- спілкування на уроці (занятті) розглядається як КД, що означає відмову від домінування формальних мовних вправ на користь діяльнісно й інтелектуально орієнтованих завдань, які забезпечують вивчення словесної мови як джерела культури та соціокультурної інформації, засобу міжкультурного спілкування;
- перевага надається інтерактивним технологіям (імітаційно-рольові ігри, проблемно-комунікативні ситуації, моно- і діалоголінгвістичне конструювання, проектування тощо) і формам роботи (в групах і парами) [119, 120].

Узгоджена взаємодія й комунікативна компетенція учнів, як головна мета навчання обумовили появу одного з комунікативних підходів у викладанні мови, що отримав назву *комунікативна мова викладання* – підхід до викладання мови, що підкреслює взаємодію та комунікативну компетентність як головну мету КД при навчанні.

К*омунікативна мова викладання* є широким підходом, а не конкретною методикою викладання, звертається до досвіду багатьох практиків (С. Король, 2012; Hackatt, 1984 та ін.), які визначають «сильні» і «слабкі» особливості (Рис. 18).

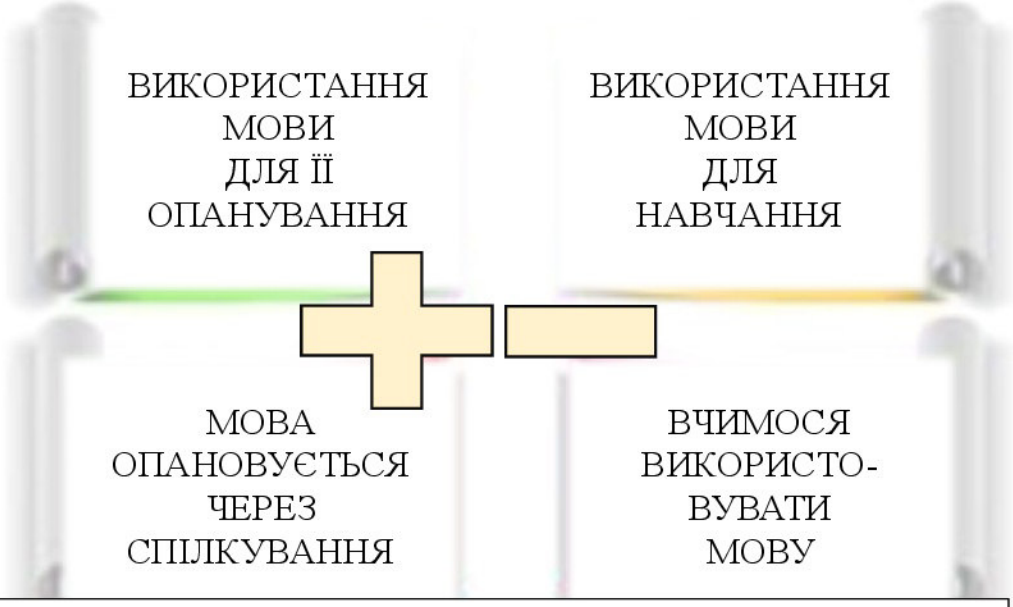



**Рис. 18. Особливості використання мови у комунікативному підході**

«Сильне» бачення практиків грунтується на тезі, що «*мова опановується через спілкування*», водночас «слабке» бачення апелює до «*важливості використання мови для комунікативних цілей в межах як предметного, так і загального навчання*». Іншими словами, якщо «слабке» бачення означає «*вчимося використовувати мову*», то «сильне» вмотивовує «*використання мови для її опанування*» [121. с. 134].

Теорія навчання за цим підходом полягає в тому, що «*заходи у системі організованої КД, які передбачають реальне спілкування, сприяють навчанню*».

Отже, навчально-комунікативна діяльність вибирається відповідно до того, наскільки добре вони займаються учнем у змістовній мові, знання та реальність соціально конструюються та відтворюються за допомогою «*спілкування, взаємодії та послідовної практики у системі організованої КД*»

Когорта дослідників (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, Л. Савенкова, О. Сухомлинський, А. Макаренко, Л. Чулкова, М. Swan та ін.) вивчали й обґрунтовували у педагогічній комунікації проблему взаємозв'язку мовлення, як компонента комунікативності і творчої діяльності.

Дослідник M. Swan, 1985 вказує на різницю між навчанням (організацією комунікативної діяльності) і практикуванням з мовою [122].

> *Кидати кулі через мережу не означає, що ви вчитеся грати в теніс. Саме тому важливо поєднувати спілкування з інструкцією (комунікативною діяльністю), що орієнтована на форму, для забезпечення свідомого навчання.*
>
> **M. Swan, 1985**

З такою думкою погоджуються дослідники Richards & Rodgers 1986, які зазначають, що комунікативна діяльність дозволяє учням досягти комунікативних цілей навчальної програми, залучати учнів до спілкування та вимагати використання таких комунікативних процесів, як передавання інформації доступними формами, обмін інформацією, узгодження змісту та взаємодії [123. с. 76].

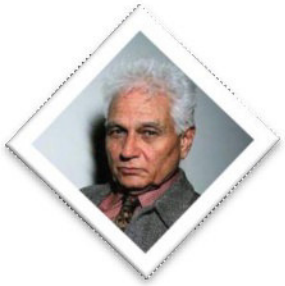
Більше того, учень у тривалому, складному процесі організованої КД під час навчання є суб'єктом, який уточнює, відтворює, взаємодіє, опановує, не боїться помилятися, презентувати своє «Я», свою індивідуальність, проявляє комунікативну активність, реалізує потреби розвиває позитивну мотивацію, зростає як мовна особистість – набуває особистісних ознак портрету зі знаком плюс.

Варто наголосити, що окрім розробки навчальних програм, сучасному вчителю (викладачу, науковцю), котрий сповідує ідеї трансактного спілкування, систематично підвищує свої фахові знання з сучасної педагогіки, педагогічної психології, сучасної освітньої політики у впровадженні діалогічної педагогіки, є відкритим до змін, необхідною нормою є розробка «*авторського підручника*» (Л. Рижак, 2002) [124. с. 11]

***Авторський підручник*** *–*
*змістовне поле для діалогу «Я» і «ТИ» на основі рефлексії й інтерпретації тексту.*
*В ньому автор не лише інформує про щось, а й вступає в діалог з іншими авторами, презентує власну позицію, точку зору, доробок.*
**Людмила Рижак, 2002**

Французький дослідник D. Jacques, 1994, 2002, переконував, що фахівець завдяки тексту стає відкритим для спілкування і критики, «*виставляє себе на показ*

*з усіх боків, оголює свою спину і дозволяє себе бачити тим, кого сам не бачить»* [125. с.85].



***Авторський підручник***
*постає культурно-історичним полем обговорення*
*думок, які претендують на значущість.*
*Відтак учень (студент) у навчальному процесі*
*перестає бути об'єктом маніпуляцій,*
*а стає суб'єктом актуалізацій.*
**D. Jacques, 1994**

Це стало нормою у західноєвропейській освіті, зокрема університетській з кінця XX століття. Якщо *класичний підручник* презентував внесок, зроблений у науку в межах певної парадигми, то *авторський підручник* подає альтернативну інтерпретацію фактів на основі авторського бачення і розуміння, доповнених теорій, наукових проблем, які не мають розв'язання у межах визначеної парадигми. Цілі створення авторських підручників розглядаються як «*активізація поліфонії наукового дискурсу й усунення анонімності*» [126. с.80]

Важливим елементом сучасної освіти є застосування комп'ютерних інформаційно-комунікативних технологій. За словами Л. Ситниченко, 1996, комп'ютерні підручники, комп'ютерні словники, як сучасні засоби, непомітно увійшли у дискурс комунікаційно-інформаційного поля нашої доби і сприятимуть гуманізації КД у мовній освіті, розширюючи поліфонічний мережевий контекст у суб'єкт-суб'єктної взаємодії. [12. с. 42].

### 3.2. Українська жестова мова у комунікативній діяльності

З 2006 по 2018 роки зарубіжними й українськими дослідниками [127-171] обгрунтовується удосконалення змісту КД новим баченням ролі УЖМ у навчальному процесі нечуючих учнів* (з порушеннями слуху) з урахуванням теоретичних засад білінгвального навчання (жестова і словесна мова). Зазначений контекст вмотивовує 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 за допомогою комунікативної мови, має суб′єкт-суб′єктний характер.

Конструкт «*УЖМ у комунікативній діяльності*» – процес комунікації з метою оволодіння поступовими рівнями компетентнісного потенціалу мовної особистості шляхом пізнання, розширення, оволодіння засобами першої ($М_1$) та (чи) другої мови ($М_2$).

Комплексне вивчення мовної особистості з ОПС, як здобувача освіти, враховує цілу низку системи контекстів КД – динамічних складових реальної дійсності і, водночас, релевантних, для осіб з порушеннями слуху (врахування критичного періоду розвитку мови через будь-яку модальність за необхідної і важливої умови чутливого сприйняття ознак-можливостей збережених компенсаторних систем, (для глухих дітей глухих батьків (ГДГБ) – це перша жестова мова, друга – словесна мова, для глухих дітей чуючих батьків (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 $А_2$; організація двомовної комунікативної діяльності при системному супроводі наставників, які здатні підтримувати і розвивати поступові рівні компетентнісного потенціалу двомовної особистості – жестомовної комунікативної компетенції.

Компетентнісний потенціал (вже сформовані компетенції) виявляються у діяльності, напряму 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.

Поступовий, послідовний розвиток компетентнісного потенціалу у комунікативній діяльності особистості учня, як суб'єкта двомовного процесу – мовної особистості, відбувається у процесі набуття поступових компетенцій [136].

Серед основних проявів жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК) 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; розвитку комунікативних здібностей (у різних формах мовлення), комунікативних якостей (товариськість, контактність, комунікабельність, доброзичливість).

Орієнтація 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 нечуючого 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 загалом.

Важливо розуміти роль, місце, види використання УЖМ для кожного учня з ПС в організації і розгортанні КД на уроці на різних освітніх рівнях, за M. Moeller, B. Schick, 2006). Це впливатиме на особливості організації КД, застосування методів, прийомів (стратегій) впливу вчителя і його значущій ролі при опануванні навчального матеріалу [172].

*Фундаментальне використання.* Використання знакового коду у вигляді жестівника (словника) для того, щоб розпочати ранній розвиток мови до того, як будуть застосовані інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) сприймання, і дитина отримує доступ до розмовного мовлення. Використання жестового коду (модальності) припиняється незабаром після того, як ІКТ відповідає меті зосередження виключно на усне мовлення словесної мови.

*Перехідне використання.* Використання знакового жестівника (словника) як стрибка до раннього мовлення. Використання знака продовжується як перехід

дитини до знання української мови – $М_2$. Знак поступово зменшується, коли дитина демонструє підвищений рівень володіння розмовною українською.

*Диференційоване (стратегічне) використання.* Використання знаку продовжується поза межами перших років розвитку мови, як підтримка розмовного українського, виходячи з конкретних соціальних обставин спілкування. Як правило, українська система знаків використовується поєднано з розмовною українською (дактильне мовлення, кальковане жестове мовлення з проговорюванням і без проговорювання).

*Переважне (основне) використання. УЖМ, як візуальна мова, використовується не лише як основа* спілкування, а й навчання. Набуті поступові вміння й навички мови розмовного характеру розглядаються і демонструються у різних соціально-мотивованих контекстах-взаємодіях (тобто ситуаціях спілкування, коли матеріал знайомий).

**Таблиця 2.**

**Особливості продуктивного білінгвізму із використанням конструкту «УЖМ у комунікативній діяльності»** [110]

| Стан слухової функції особи | Родинне інформаційне середовище | $М_1$ | $М_2$ (форми мовлення) | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Критичний період | Після критичного періоду |
| Глуха | глухих | УЖМ | УМ (писемне, дактильне) | УМ (писемне, дактильне) |
| Глуха | Глухих і зі зниженим слухом | УЖМ | УМ (писемне, дактильне, КЖм) | УМ (писемне, дактильне) |
| Глуха | Зі зниженим слухом | УЖМ | УМ (писемне, дактильне, КЖм) | УМ (писемне, дактильне, КЖм) |
| Глуха | чуючі | УЖМ | УМ (писемне, дактильне, КЖм) | УМ (писемне, дактильне, КЖм) |
| Зі зниженим слухом | глухих, і зі зниженим слухом | УЖМ | УМ (усне, писемне, дактильне, КЖм) | УМ (писемне, дактильне, КЖм) |
| Зі зниженим слухом | чуючих | УМ (усне, писемне) | УЖМ | УЖМ |
| Пізнооглухла | чуючих | УМ (усне, писемне) | - | КЖм |
| Чуюча | глухих | УЖМ | УМ | УМ |
| Чуюча | чуючих | УМ | - | УЖМ |

*Двомовне використання.* Включає створення мовних основ і навчання в двох формах (н-д, слухових і зорових) і двох мов (н-д, УЖМ і української мови). УЖМ та розмовна українська розроблена і використовується в якості двох самостійних мов, виходячи з індивідуальних особливостей і цілей кожного учня при активній підтримці і використанні інформаційно-комунікативних технологій, стратегій для забезпечення необхідних асоціацій і зв'язків між двома мовами, двома різними модальностями.

Обґрунтований вибір однієї з представлених позицій використання УЖМ при вивченні УМ залежить від:

- *досвіду вчителя (наставника), його професійної компетентності у володінні двома контактуючими мовами, зокрема не нижче достатнього рівня УЖМ і формами УМ;*
- ціннісних орієнтацій щодо використання стратегій вивчення УМ;
- рівня обізнаності теоретико-методологічній основі сучасної сурдопедагогіки і сурдопсихології;
- традицій і форм застосування моніторингу у розвитку компетентнісних складових мовної особистості учня з ПС;
- врахування використання СА, КІ та можливих шляхів отримання інформації ушкодженими каналами.

Організована комунікативно-пізнавальна діяльність, за W. Littlewood, 1974, вивчення УМ з використанням УЖМ за чотирма параметрами [173].

Перший з них – розробка і *надання системи цілісних вправ (завдань), які дозволяють тренуватися і* вправлятися у набутті компетентнісного досвіду (знань, умінь, навичок), поступової майстерності (див. Розділ шостий).

Другий – покращення мотивації. Кінцева мета учнів – взяти участь у спілкування з іншими. Їхня мотивація, швидше за все, буде підтримана, якщо вони зможуть зрозуміти, як їхнє навчання в класі пов'язане з метою і допомагає їм досягати поступових успіхів.

Попереднє розуміння мови більшістю тих, хто навчається, є скоріше засобом спілкування, а не структурою системи.

Третій – *дозволити природне навчання*. Це означає, що вивчення мови відбувається у навчанні, коди учень бере участь у використанні мови у організованих комунікативних актах спілкування. КД (всередині або поза класом) є важливою частиною загального навчально-комунікативного процесу.

Четвертий – це *створення контексту, який підтримує навчання під час КД*. Це означає, що КД забезпечують можливості для розвитку позитивних

особистих стосунків між учнями і вчителями, між самими учнями. Такі стосунки можуть допомогти створити відповідне двомовне середовище у класі, яке підтримує учня (учнів) в її (їхніх) зусиллях опановувати компетентнісний потенціал української мови відповідних рівнів.

Застосування форм мовлення з метою досягнення вищих рівнів комунікативної компетенції учнів, будь то: жестова КД, калькована жестова КД, дактильна КД, усна КД, або письмова КД. Для прикладу: інформаційні прогалини (для початкового або середнього рівня). Один з видів мовленнєвої діяльності передбачає уникнення так званого «*інформаційного розриву*», коли є два комуніканти з різними частинами інформації, що складають ціле. Оскільки вони мають різні мовленнєві форми подачі інформації, існуватиме «інформаційний розрив».

Обираючи вид навчально-КД (опитування, бесіда, дискусія, заповнення інформаційних прогалин та ін.), вчитель застосовує його для учнів класу, і, таким чином, досягаються поступові рівні КК. Цілком доречним способом розпочати розмову, обмінятися думками є спонукання учнів провести опитування щодо засвоєння значення і смислу нових слів. Для прикладу, при вивченні жестів-імен учні мають змогу порівняти їх зі словами-іменами, які записують у «Моєму словничку». Наприкінці кожного семестру такий перелік збільшується. Пасивність (активність) засвоєння кожного конкретного поняття, вираженого у жесті-імені, слові-імені (іменнику, займеннику, дієслові), засвідчуватиме певний рівень опанування мовним явищем і використання у КД.

### 3.3. Особливості розуміння мовної особистості у лінгводидактиці сурдопедагогічному напрямі

Проаналізовані погляди вчених і офіційних організацій дають змогу розглядати мовну особистість у лінгводидактичному аспекті, зосередженому більшою мірою на одномовній особистості. Втім, варто відзначити, що особа з порушеннями слуху в силу об'єктивних обставин є двомовною особистістю, розвиток і формування якої відбувається засобами двох мов (української жестової і української словесної мов).

Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич, 2007 розрізняє два поняття: «*мовна особистість*» і «*вторинна мовна особистість*» [174. с. 16]. У першому випадку, це «*особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій*», у другому випадку – «*особа, прилучена до культури народу, мова якої вивчається, людина, яка може себе*

*реалізувати в діалозі культур*» [174. с. 16]. Ця думка підтверджується і в ранніх джерелах (Jose Fco Valencia & Jasone Cenoz, 2010) [175. с. 433], (Jasone Cenoz & Yolanda Ruiz de Zarobe, 2015) [176. с. 1].

В українській лінгводидактиці сурдопедагогічного напряму проблема мовної особистості ОПС, як компетентного мовця, виникла на концептуальному рівні внаслідок розуміння і продовження традицій північно американської та європейської шкіл (В. Базоев, 2003; Л. Димскис, 2010; Г. Зайцева, D. Rassell, 2005; I. Kobel, 2005; L. McQuarrie, 2008; Parrilla, Odisha, Barber, Hirschfeld & Williams та ін.) соціокультурного контексту глухоти, на противагу біолого-медичному контексту. Це підтверджено концепціями: жестової мови в Україні (2009) [159. с. 3-7], С. Кульбіда, 2008 [163]; білінгвального навчання з використанням УЖМ (2011) С. Кульбіда, І. Чепчина, Н. Адамюк, Н. Іванюшева, Н. Зборовська та ін.), [160-162. с. 5].

На наш погляд, комплексне вивчення мовної особистості з ОПС, як здобувача освіти, має враховувати цілу низку системи контекстів – динамічних складових реальної дійсності і, водночас, релевантних, для означеної категорії осіб. Найважливішими серед них є:

- врахування критичного періоду розвитку мови через будь-яку модальність за необхідної і важливої умови чутливого сприйняття ознак-можливостей збережених компенсаторних систем (для глухих дітей – це жестова мова);
- доступ до інформації в легкий і зручний спосіб з метою забезпечення 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 $A_2$;
- організація двомовної комунікативної діяльності при системному супроводі наставників, які здатні підтримувати і розвивати поступові рівні компетентнісного потенціалу двомовної особистості – жестомовної комунікативної компетенції*, когнітивні (здатність до розумового сприйняття, переробки інформації) і комунікативні характеристики [136, 174].

Мовна особистість ОПС бере свій початок і розвивається в просторі культурних цінностей, суспільної свідомості і стереотипів батьків (на різних рівнях від побутового до наукового), комунікативного середовища мовних форм конкретної мови, нормах поведінки. Така мовна особистість несе на собі відбиток комунікативного середовища, традицій розвитку і виховання в родині, наслідків

обраного шляху батьками. Поступові рівні компетенцій стимулюють мовну особистість до вдосконалення базової (першої) мови. Тому на зміст мовної особистості ОПС впливають: ціннісні установки родинного виховання, переконання батьків, комунікативне середовище, особливості комунікативної діяльності, мовних і мовленнєвих уявлень першою мовою, яка забезпечує розуміння оточуючого світу; культурні зразки опанування мови, її форм від наставників, правила комунікативної поведінки, навички використання при спілкуванні з різними комунікантами.

Мовну особистість ОПС розглядаємо і розуміємо, як особистість, якій властивий комплекс типових мовних рис учня на трьох рівнях:

***Мовна особистість*** *– особистість, якій властивий комплекс типових мовних рис учня на трьох рівнях (лінгво-семантичному, лінгво-когнітивному, мотиваційно-прагматичному).*

- *лінгво-семантичному* (внутрішній лексикон особистості), представлений у мовній свідомості у вигляді лексико-семантичних груп, граматичних засобів, жестосполучень, речень. Це рівень повсякденного мовлення на основі знань системи мови у розумінні прихованого мимовільного засвоєння, інтуїтивного відчуття і детермінованого закономірностями психолінгвального періоду розвитку. У поняття «знання системи мови» входить не лише утримання в пам'яті одиниць мови, що вивчаються (жестів, слів, їхніх морфем, форм, граматичних, кінетичних, синтаксичних конструкцій тощо), але й усвідомлення норм їхнього використання, вміння користуватися одиницями мови під час сприймання або продукування мовлення. До лексичних одиниць яскраво виявленої семантики відносимо назви реалій (визначення предметів, явищ, які характерні культурі глухої спільноти, і відсутні в культурі чуючої спільноти), конотативна лексика (поняття, які співпадають за основним значенням, втім різняться за культурними асоціаціями), деривації (з'єднані жестолексеми), ідіомна лексика, в яких відображаються своєрідність розуміння спрощення чи розлогості носія мови. У структурному мовознавстві прийнято виходити із значення жесту як мовного знака, що позначає предмет не безпосередньо, а через сигніфікат (узагальнений,

абстрактний уявний образ у носія мови), який виступає як предмет думки, як результат продукування мовної одиниці [169];

- лінгво-когнітивному, представлений тезаурусом особистості. Це своєрідна упорядкована система «мовної картини світу» (S. Gural, 2008; S. Gural & V. Smokotin, 2014), що вміщує образи, поняття, символи, фрази, які виформовуються у кожної ОПС в мовну індивідуальність. У понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з індивідуальною свідомістю, з її світоглядом. Будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність не тільки через предметну діяльність, а й через спілкування, яке неможливе без мови і мовлення. Мова особистості відображає власний внутрішній світ, слугує джерелом знання про неї. Більше того, «*очевидно, що людину не можна вивчити поза межами мови», оскільки, навіть у простих життєвих ситуаціях, важко зрозуміти, яка людина, поки ми не побачимо, як і що вона говорить. Але також неможливо «мову розглядати у відриві від людини*» [170, 171. с. 83], тому що без особистості, що говорить мовою, вона залишається не більш, ніж системою знаків. Ця думка підтверджується О. Мазеповою, 2014, які доводять, що про особистість можна говорити тільки як про мовну особистість, що втілена в мові [178. с. 280],

- мотиваційно-прагматичному (рівень діяльнісно-комунікативних потреб) визначається особливостями комунікативної діяльності особистості, інтелектуальною сферою, інтересами, мотивами. У процесі навчання учень знаходиться в певному соціальному оточенні, контактує зі своїм учителем та однокласниками. Такий вплив формує в нього вміння вивчати і оцінювати якості інших людей і колективу в цілому, сприяє набуттю соціального досвіду спілкування з людьми. Суспільно-етичні норми двох спільнот, якими послуговуються учні, чуючі вчителі, нечуючі вчителі мають бути зрозумілими, інформаційними і не нав'язаними, в жодному разі, не дискримінаційними. Недопустимим є ігнорування прав одних за рахунок інших, що не лише не сприяє формуванню суспільно значимих норм мотиваційно-прагматичного рівня, поведінки мовної особистості ОПС, а й заважає вибудовувати взаємно доброзичливу атмосферу співіснування у колективі, спільноті, суспільстві.

Всі три рівні залежать від умов комунікативного середовища освітнього дискурсу, специфіки застосування візульно-рухової і, (або) артикуляційної систем у сприйманні і продукуванні мовлення, використання стратегій опанування мовою (мовами), усвідомлення наставниками ролі і значущості одно- і, або двомовності.

Індивідуальний поступовий розвиток особистості (П. Селігей, 2012) опановує різні рівні формування досвіду у вигляді мовних і мовленнєвих

компетенцій від найпростіших до найскладніших – компетентнісного потенціалу. Опанування мовних знань розвиває мовні відчуття, формує мовне розуміння, мовні настанови, формує створення власної мовної свідомості – «знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності» [179. с. 10].

Прояви мовної особистості ОПС у сфері освіти називаємо освітнім дискурсом. Рівні мовної особистості ОПС дозволяють об'ємніше і багатогранніше уявити особистість крізь центральний компонент – мову та освітній дискурс організації двомовного навчання.

Спираючись на описані структурні рівні, розглядаємо

***мовну особистість ОПС,*** *як сукупність мовних здібностей/здатностей та мовної поведінки білінгва, зумовлених соціокультурними, психолого-педагогічними умовами формування і розвитку, які проявляються в його індивідуальному стилі – знань системи мови, картини світу, формах мовлення, мовних пріоритетах, мотивації*

і піднімаємо питання про формування такої особистості у спеціальних закладах загальної середньої освіти (Н 90 і Н 91).

Перед сучасною школою стоїть наразі завдання ефективного розвитку мовної особистості ОПС в освітньому дискурсі. Для цього освітні стандарти визначають необхідні компетентнісні засади, а заклади освіти – шляхи їхнього формування і розвитку.

### 3.4. Формування компетентнісного потенціалу учня з порушеннями слуху

В умовах реформування системи освіти відбувається поступове налаштування спрямованості сучасних спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90, Н 91) на формування мовної особистості ОПС – «*компетентного мовця*» – здобувача освіти в межах чіткого механізму освітньої політики держави з урахуванням трьох сучасних підходів: особистісно-зорієнтованого, соціокультурного, компетентнісного.

Це знаходить своє підтвердження в осучаснених і оновлених нормативно-правових актах [180-182], державних стандартах [183-185], змісті освіти (типових планах, програмно-методичному забезпеченні, підручниках, посібниках), що зобов'язані ліквідувати або ж звузити прірву між науковою теорією й існуючою практикою у реалізації і забезпеченні сучасного освітнього дискурсу, які спрямовані при вивченні УМ і УЖМ на розвиток мовної особистості ОПС,

комунікативної компетентності, національної свідомості, толерантності, шляхетності.

Сутність і структуру ключової компетентності «уміння вчитися» цілісно представлено О. Савченко, 2015, як «*ключову компетентність молодшого школяра*» [186. с.5].

Надаємо орієнтовну характеристику поступових рівнів формування компетентнісного потенціалу мовної особистості ОПС (Табл. 3), на основі розробленого у проекті Державного стандарту базової середньої освіти.

**Таблиця 3.**

**Рівні формування компетентнісного потенціалу мовної особистості ОПС**

| **РІВНІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ОПС** | | | |
|---|---|---|---|
| | | Перша мова | Друга мова |
| **Перший рівень** | $A_1$ | розуміє і може вживати загальні вирази та найпростіші фрази, необхідні для задоволення конкретних потреб, зокрема представити себе чи іншу особу, запитати і відповісти на запитання про себе (місце проживання, родину, особисті речі тощо); може взаємодіяти на простому рівні; | Не нижче $A_2$. *Наслідування.* Сприйняття, розуміння, імітація лексичних одиниць і мовленнєвих зразків, їх засвоєння і репродукування без змін. |
| | $A_2$ | розуміє та може вживати окремі фрази та широко вживані вирази, пов'язані з конкретними діями і практичними повсякденними навичками (інформація про себе, свою сім'ю, місцеве розташування, прогулянка, екскурсія тощо); може спілкуватися у ситуації, коли необхідний простий і безпосередній обмін інформацією на звичні теми. | Репродукування засвоєних мовленнєвих зразків з незначними змінами. *Узагальнення.* Продукування висловлювань за рахунок синтаксичної |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Другий рівень** | $B_1$ | розуміє основний зміст чіткої, стандартної інформації на теми (близькі і часто вживані) у навчанні, під час дозвілля тощо; просто і чітко висловлюється про особисті уподобання, зацікавлення; описує особистий досвід, події, мрії, плани, пояснює своє ставлення, мотивує його. | організації засвоєних мовленнєвих зразків та за аналогією. Продукування висловлювань за рахунок морфологічної організації засвоєних мовленнєвих зразків та за аналогією. використовувати повною мірою мовленнєвий досвід першої мови для опанування другої мови; розвивати форми мовлення (доступні і зручні для опанування), порівнювати, співставляти мовні, мовленнєві явища, виділяти спільне і відмінне у поняттях з метою усвідомленого засвоєння, формувати картину світу засобами мови, стимулювати комунікативні наміри в оволодінні поступових рівнів мови, застосовувати пам'ятки, як певні алгоритми дій. |
| | $B_2$ | розуміє основні ідеї комплексного тексту як на конкретну, так і на абстрактну* тему, поетапно міркує і наводить аргументи; може спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який уможливлює регулярні відносини з ними, не викликаючи труднощів у жодної зі сторін; може чітко і докладно висловлюватися з багатьох тем, зокрема висловлювати свою думку з певного питання, наводити переваги і недоліки різних позицій. | |
| **Третій рівень** | $C_1$ | розуміє широкий спектр різних текстів розповідь, міркування, опис, есе), розпізнає в них прихований зміст; може висловлюватися швидко і спонтанно без помітних ускладнень, пов'язаних з пошуком засобів вираження, легко і точно використовувати мову у спілкуванні, навчанні та для досягнення комунікативних цілей; чітко, структуровано і докладно висловлюється зі складних тем, демонструє володіння знаннями правил граматики, синтаксису. | |
| | $C_2$ | легко розуміє практично все, що сприймає (розуміє чи бачить), читає, може узагальнює інформацію з різних джерел, може зробити аргументований виклад у логічній, послідовній формі, а також висловитися спонтанно, швидко і точно, передаючи найтонші змістові відтінки інформації. | |

Представлений компетентнісний підхід до освіти є новим для українських закладів загальної середньої освіти (Н 90, Н 91), оскільки досі основна увага зосереджувалася на накопиченні знань, одномовних мовленнєвих навичках та, частково, на автоматизації навичок письмового, дактильного чи усного мовлення. До навчальних програм не включалося використання УЖМ, засобів перекладу,

робота над розвитком мовної особистості, вміння орієнтуватися на різні перекладацькі стратегії та ін. [187].

### 3.5. Загальна організація комунікативної діяльності

Навчальний зміст КД при вивченні УМ організовується таким чином, щоб усі учні класу були спроможні отримати доступ до інформації, використати різні способи опанування знань, умінь і навичок.

Загалом КД організовується з урахуванням положень двомовного підходу (С. Кульбіда, І. Чепчина, Н. Адамюк, Н Зборовська, Н. Іванюшева та ін., 2012), керівних положень Універсального дизайну, 2019* для навчання учнів у класі і враховує 5 напрямів, які сприяють зменшенню бар'єрів, покращує гнучкість способів отримання нечуючими учнями інформації (Рис. 19).

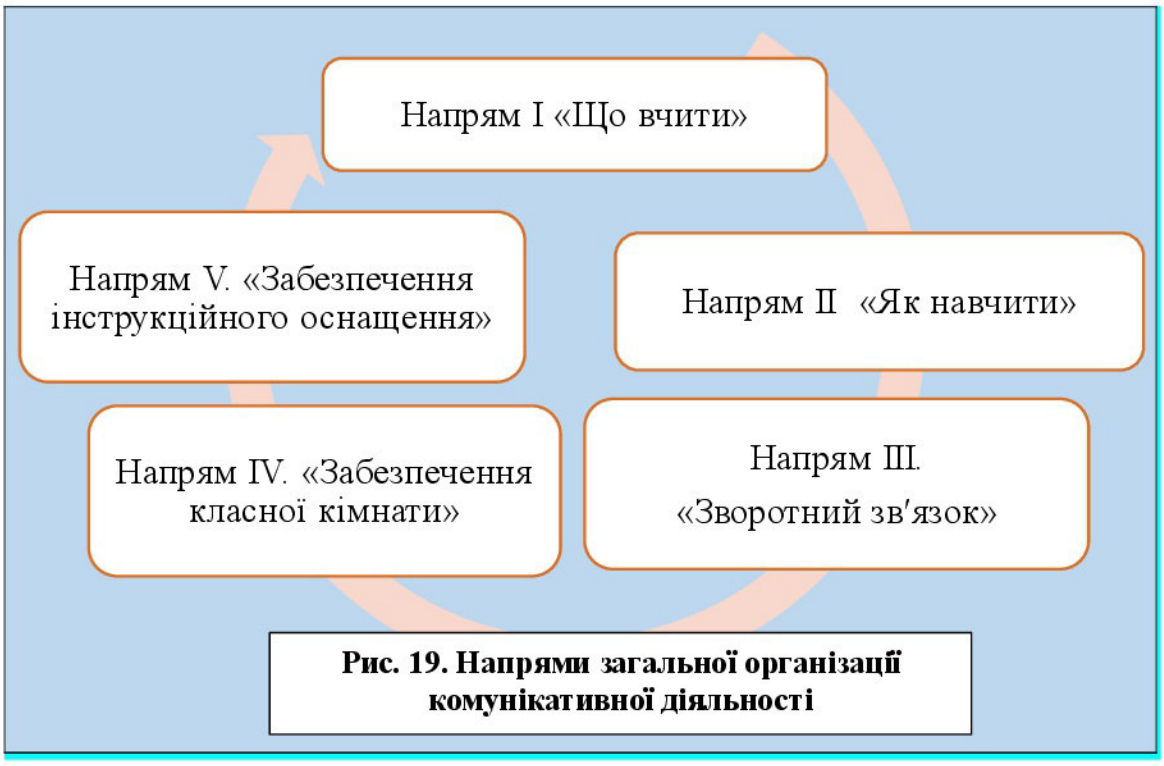



**Рис. 19. Напрями загальної організації комунікативної діяльності**

Напрям І. «Що вчити». Представлення словесного матеріалу відбувається у мовленнєвих формах двох мов, мовні засоби, мовленнєві вирази використовуватимуться, як перевірятиметься розуміння сприйнятого і вивченого.

Напрям ІІ. «Як навчити». Забезпечення спектру засобів (виразів спілкування, видів комунікативно-ситуативних взаємодій, виконавчих функцій) і виразів. Незалежно від вибору мовної основи, опора на візуальне спілкування є спільною

для всіх нечуючих учнів і вимагає унікальної культурної чутливості. Адже жестова мова (ЖМ) є невід'ємною частиною культури навчального закладу і «*може вважатися клеєм, який пов'язує всіх членів культури разом*» (R. Lindsey, K. Robins, & R. Terrell, 2009) [188]. Створення зручного доступу до інформації, що надає учням кілька форматів для взаємодії у КД. Наприклад, вправи з підручників мають представлятися візуально, текст поєднується з аудіо, відео з підписами, практичними можливостями навчання, обов'язковим перекладом.

Напрям ІІІ. Можливість забезпечення способів зворотного зв'язку, саморегуляції, самооцінки у різноманітних формах і виявах.

Напрям ІV. Забезпечення візуально-комунікаційного приміщення класної кімнати. Кожен нечуючий учень покладається на візуальне введення, незалежно від використаної комунікації (форми мовлення). За необхідності візуальні характеристики навчання повинні забезпечувати максимальний доступ до взаємодії під час КД, що відбувається в класі. Це стосується розташування стільців з візуальним доступом для всіх однокласників (учнів, які вибирають сторону з кращим слухом до класу), *достатнього освітлення* має важливе значення для того, щоб учні могли вміти розпізнавати жести, рухи губ, очей, брів, рук; *контрольоване освітлення*, що передбачає невідблискове освітлення, штори, жалюзі, відтінки, які сприяють зоровій концентрації та зменшують напругу очей; учні виграють від твердих і безладних фонів для зручності зчитування мовлення та використання мовних знаків), *забезпечення уваги* учня перед виступом, зменшення слухових відволікань (фонового шуму), зменшення відблисків (відволікання) зору, *поліпшення умов зчитування мовлення* (обличчя учня, вчителя), доступність «зчитування» інформації у комунікантів, подання інформації просто, структуровано та послідовно, *виділення додаткового часу* на обробку інформації, за необхідності – повторення та/чи переформулювання інформації, часта перевірка розуміння формами мовлення, використання сурдопедагогічних (перекладацьких, комунікативних та ін. стратегій та ін.)*[189].

Напрям V. Забезпечення інструкційного оснащення (використання візуального доповнення інтерактивної дошки, покрокових вказівок, списку лексики, інтернет-сторінок навчально-дидактичних ресурсів). Розгляд можливості подання інформації у різних форматах (висока контрастність, великий шрифт тексту та ін.). При підготовці до уроку – створення вчителем динамічного конспекту з посиланням на важливу інформацію у підручниках, посібниках, з конкретними правилами, вправами, визначеннями, наочністю).

Всі п'ять напрямів загальної організації КД є важливими і значущими.

Таким чином, положення діалогічної педагогіки є сучасною ознакою мовної освіти, орієнтованої на соціокультурну налаштованість, розкриття змістових засад КД у процесі навчання, ефективному викладанні у класі. Зарубіжні дослідники визначають діалог як «*діяльність, спрямована на відкриття та розуміння у постійній комунікативній взаємодії*» з урахуванням гуманістичних характеристик, засобів і способів комунікативності, комунікативної компетентності, компетентнісного потенціалу мовної особистості суб′єктів мовної освіти.

У контексті зазначеного розкрито сутність комунікативної мови викладання, підкреслено важливість комунікативної взаємодії, особливості використання мови для її опанування, спілкування, навчання через призму «сильного» і «слабкого» бачення практиків, організацією відповідної КД.

Звернено увагу і на розробку авторських підручників, які в сучасних умовах інтерпретують факти, події, явища на основі авторського бачення, як «активізацію поліфонії наукового дискурсу й усунення анонімності».

З огляду на представлене, дискурсивне вживання дефініції «мовна особистість» різноаспектне. Таке інтегративне поняття терміну має певні структурні елементи, що стосуються мови, мовлення та позамовних явищ.

Представлення мовної особистості з ОПС має комплексний характер, враховує систему контекстів, релевантних для означеної категорії осіб.

Проблема формування мовної особистості з ОПС в сучасній лінгводидактиці сурдопедагогічного напряму пов’язуємо з сучасними тенденціями перебудови навчально-виховного процесу з урахуванням нормативно-правового законодавства, посиленням ролі і значущості УЖМ поряд з УМ в освітньому дискурсі.

Це стосується необхідності посилення практичного спрямування змісту навчання мови, розвитку в учнів умінь здобувати інформацію, презентувати інформацію двома мовами, вміти її реалізувати у повсякденному житті. Доцільною стає необхідність у підготовці компетентного мовця з відповідним рівнем компетентнісного потенціалу, що ґрунтуються на системі знань про мову (мови). Учні, засвоюючи мовні системи, зокрема на уроках мовного циклу, розвивають мовленнєві вміння і навички, мовні поняття, удосконалюють культуру мови і мовлення, культуру спілкування, перекладні стратегії, що сприяють формуванню мовної особистості з ОПС.

Як свідчить практика спеціального навчання (Н 90, Н 91), розуміння мовної особистості ОПС потребує і роз’яснення, і уточнення, з огляду на різні рівні

компетентнісного потенціалу у двох мовах. Щоб запропоновані позиції сучасної лінгводидактики сурдопедагогічного напряму сприяли реалізації поставлених освітніх завдань, необхідно чітко усвідомити роль, теоретичну і практичну значущість, структуру, умови освітнього дискурсу при формуванні мовної особистості ОПС з урахуванням конструкту «УЖМ в комунікативній діяльності».

# **РОЗДІЛ ЧЕТВЕРТИЙ.** МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

## 4.1 Засади двомовного підходу при вивченні української мови

Поряд з компетентнісним, особистісно зорієнтованим двомовний підхід у вивченні УМ як $М_2$ на основі знань УЖМ, як $М_1$, який використовується в якості альтернативи традиційно сформованому одномовному підходу, акцентує увагу на придбання, розвиток мовних, мовленнєвих, комунікативних компетенцій учнів з ПС застосовувати словесну мову – утворювати граматичні речення та розуміти «*як, коли, де і кому*» (J. C. Richard, 1997, 1986) використовувати речення». Зміст двомовного підходу розроблено у 2012 році науковцями і практиками [160-163]. Засади названого підходу орієнтується на мову як засіб взаємодії (спілкування). Взаємодія організовується у КД для учнів з ПС, враховує потреби й інтереси учнів, для яких словесна мова, за J. Richards & T. Rodgers, 2014, має бути персоналізована, локалізована й адаптована для сприймання, розуміння і використання [190].

Застосування двомовного підходу для учнів з ПС відбувається на рівнях: *мети* КД при вивченні мови, *моделювання* навчального планування, завдань і методів удосконалення навчальних досягнень нечуючих учнів, ролі, місця, способів, видів використання УЖМ для кожного учня з порушеннями слуху в організації і розгортанні КД на уроці на різних освітніх рівнях *змісту і форми*, а також процесу організації КД з урахуванням *ролі вчителя, мотиваційної складової* учнів з ПС, розробці системи навчальних матеріалів (вправ, завдань) з 2 по 5 клас спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90) і (Н 91).

Двомовний підхід залучає вчителів до творчості організувати (створити) таку КД, яка допомагає учням використовувати українську мову для спілкування. Такий підхід передбачає створення і використання осмислених та цілеспрямованих висловлювань у формах мови. Він використовується не лише для формування комунікативної компетенції, а й для розвитку мовних навичок, а саме: бачити (слухати), продукувати (говорити), читати та писати.

Мета КД у вивченні $М_2$ полягає у забезпеченні надійної основи для розвитку поступових (вищих) рівнів компетентнісного потенціалу мовної особистості (О.

Корніяка, 2007; Курнясіх, 2011), залучення учнів до КД з активним використанням УЖМ. Учні можуть вільно спілкуватися цільовою мовою, коли вони використовують як базу $М_1$. Тому, оскільки мова йде про висловлювання учнів, КД у класі повинна бути такою, яка створена реально життєвій ситуації [191. с.70].

Що стосується мети навчання і вивчення української мови для учнів з ПС у початковій школі, то вона полягає у підвищенні рівнів компетентнісного потенціалу мовної особистості ОПС, як перспективи в українській мові як державної. Навчання $М_2$ в організованій КД визначаємо як спосіб вивчення учнів з ПС словесною мовою, відмінною від їхньої рідної, всередині класу або поза класом. Навчання УМ, як $М_2$, шляхом застосування визначеного підходу також може генерувати в учнів мотивацію до комунікативної діяльності. Мотивація, за Л. Терещенко, 2017, Райаном, 1999, важлива для розвитку як вчителів, так і учнів. Мотивація призначена для зростання готовності учнів продукувати або використовувати словесну мову.

Зважаючи на це, педагоги більшості розвинених країн визнали, що метою навчання не може виступати формування однієї компетентності (форми мовлення). Метою навчання має стати опанування дитиною навчальним змістом та компетентностями, формування мовної особистості – і змісту, і доцільних форм.

У процесі дослідження комунікативно-двомовний підхід був використаний у процесі комунікативної діяльності, оскільки передбачає використання УЖМ, у формі КЖм, як бази при вивченні української мови виконувати задані вправи, завдання. Додамо, що введення мови могло б бути інтенсивним, коли б відповідало комунікативним потребам учнів. Комунікативно-двомовний підхід тут дотримується значущого принципу, що КД навчання покращується, якщо $М_1$ застосовується активно, активність і досягнення зростають.

Реалізація двомовного підходу з урахуванням позицій особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів до навчання мови свого часу задекларовано у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти і передбачено, що «*компетентності формуються в учнів у процесі набуття досвіду користування мовою*» (С. Ніколаєва, 2011) [192].

Двомовний підхід у навчанні глухих на основі забезпечення їхніх комунікативних потреб представлено положеннями ВФГ (2018), Комітетом з прав осіб з інвалідністю [ВФГ]. Основними є:

- організація жестово-словесного навчання;
- при вивченні СМ пріоритетом є опанування писемним мовлення та

читанням;

- вивчення чуючими вчителями жестової мови та ін. [193].

З одного боку, це відбувається у процесі усвідомленого засвоєння теоретичних основ (послідовного чи перекладного перекладу), чіткого розуміння, для чого й чому потрібно вивчати теорію. При опануванні мовного і мовленнєвого матеріалу учні з порушеннями слуху мають формувати для себе розуміння мови (слова, словосполучення, речення, тексту) не як абстрактної складної системи, а як універсального засобу пізнання світу, утвердження себе у цьому світі. Опанування мовними, мовленнєвими, комунікативними компетенціями учня з ПС, як мовної особистості, пов'язані із зазначеними процесами пізнання, розуміння, набуття, перекладу, зберігання, застосування, передавання і репрезентації знань, оброблення інформації, трансформації знань, прийняття самостійних рішень, логічного структурування, що сприятиме поліпшенню пізнавального аспекту навчання мови від найменших значущих одиниць до текстових і сприятиме досягненню вищих щаблів компетентнісного навчання. Отже, когнітивний компонент передбачає формування інтересу до навчання словесної мови, перетворюючи процес вивчення мови на процес відкриття мови, трансформування споглядального, пасивного засвоєння теорії мови у жваве, цікаве й корисне навчально-дослідницьке середовище на уроці. Тобто, пізнавальний аспект вивчення словесного матеріалу спрямований на формування обізнаного компетентного мовця, носія інформації, активного комуніканта, користувача мови у КД.

З іншого боку, ціннісно-смисловий аспект має на меті надання інформаційних джерел, що учень з ПС може використати, ознайомитися, обрати, засвоїти, структурувати, трансформувати, продукувати і поширювати.

### 4.2. Причини застосування двомовного підходу

За традиційного одномовного підходу більшість вчителів (59,3 %) не надають жодного значення організації КД на уроках мови, застосовують елементи непродуктивних методів навчання (63,9 %), що підтверджується фактами втрати часу на «списування частин тексту – інформації» у зошити. Як наслідок, пасивне і неякісне «здобування» знань про ті чи інші мовні явища під час уроку, яке не вимагає ні активізації творчої думки, ні спілкування, ні взаємодії у пошуку і розумінні інформації.

Більше того, знаючи цей факт і виходячи з реальності, що досягнення української мови, особливо здатність учнів початкового навчання розуміти, використовувати інформацію з $M_2$ є досить низькою.

Проведений аналіз літературних джерел (T. Humphries, P. Kushalnagar, G. Mathur, D. Napoli, C. Padden, C. Rathmann, S. Smith, 2012) засвідчив, що доволі низькі досягнення учнів з ПС, на наш погляд, можуть бути спричинені:

а) більшою мірою втратою часу у чутливий (критичний) період розвитку для вивчення природної мови як $M_1$ або низькою якістю введення у цей період розвитку – мовна депривація [194].

> *Через зміни пластичності мозку в ранньому дитинстві діти, які не здобули першу мову в перші роки, ніколи не будуть повністю вільно володіти будь-якою мовою. Якщо вони пропускають цей критичний період для вивчення природної мови, їх подальше розвиток пізнавальної діяльності, що стирається на тверду першу мову, може бути недостатньо розвиненою, наприклад, грамотність, організація пам'яті.*
>
> **Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G., Napoli D., Padden C, Rathmann C. & Smith S.R, 2012**

На думку Dickensen, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003, вплив критичного періоду досить актуальний для розвитку двох мов:

- початкове придбання $M_1$ призводить до майстерності володіння рідною мовою у зрілому віці.
- раннє введення і придбання $M_1$ підтримує і полегшує вивчення $M_2$ у подальшому навчанні, що часто призводить до майстерного володіння $M_2$ у дорослому віці.
- відсутність раннього придбання $M_1$ погіршує здатність до вивчення мови впродовж усього життя, тобто $M_1$.

Надзвичайно пізнє придбання в розвитку глухої людини призводить до обмеженості володіння будь-якою мовою у зрілому віці.

Володіння ЖМ є достатньо вагомим мотиваційним чинником у прогнозованому досягненні навичок читання серед глухих осіб, так само як і володіння СМ виявилися сильним аргументом у досягненні читання у чуючих осіб [195];

б) слабкістю базових здібностей української мови;

в) нерелевантністю навчальної програми, що розрахована на можливості чуючих учнів зі сформованим слуховим досвідом і мовними, мовленнєвими, комунікативними навичками;

г) застосуванням традиційних одномовних методів, технологій організації комунікативної діяльності у процесі навчання;

д) ставленням (мотивацією) глухих учнів до подолання труднощів в опануванні української (словесної) мови;

є) введення другої мови є пасивним, не відповідає комунікативним потребам учнів і не враховує їхніх можливостей і здібностей.

Глухі діти можуть мати труднощі з:

а) обмеженим пасивним і активним словником, що не відповідає рівню чуючих ровесників;

б) оволодінням відмінкових закінчень, однини-множини, часових форм;

в) оволодінням синтаксичних особливостей простого і складного речення;

г) парасупровідних уточнень супроводу словесного мовлення (вітання, згода, заперечення, відмова, уточнення, вибачення, ніяковіння, відмова, доведення та ін.).

Глухі діти також можуть неправильно розуміти слова і словосполучення, більшою мірою – багатозначні, переносні, синонімічні, фразеологічні, діалектні значення, вони можуть розуміти лише ці значення у прямому (основному) значенні.

Глухі діти можуть також мати труднощі із запитом інформації, запитаннями і відповідями на запитання, шукаючи пояснення, виправлення. Коли їх запитати про їхнє розуміння, вони часто стверджують, що «зрозуміли», бо це простіше, ніж визнати, що вони не зрозуміли.

Загалом, за використання *одномовного,* традиційного в українській спеціальній освіті, *підходу* навчально-виховний процес має чітку, послідовну, наскрізну корекційно розвиткову складову, яка спрямовує чуючих вчителів в опануванні навчальним змістом загальноосвітніх предметів на коригування, відпрацювання, закріплення звукової вимови (окремих звуків, складів, слів, словосполучень), розвитку слухового сприймання, усного мовлення.

Сучасні спостереження над глухими учнями часто переконують, що більшість ГДЧБ (76%) навчилася вимовляти звуки, але не навчилася розуміти словесну мову. Такі діти-папуги можуть мати хороше усне мовлення, за яким знаходиться стіна нерозуміння того, що вони говорять (продукують). Їхнє

мовлення є наслідком педагогічного втручання механічним способом, але не вираженням природно придбаної мови. Хибна думка багатьох вчителів, як і батьків, що *мовлення с*приймається і розуміється як *еквівалент мови.* Такій дитині знадобиться розроблена програма для вдосконалення критично важливої бази мови – $M_1$ та $M_2$.

Процес засвоєння навчального матеріалу оцінюється вчителями, батьками на основі здобутих рівнів опанування лише рецептивними уміннями, навичками своїх учнів, дітей.

Суттєвий недолік одномовного підходу при вивченні $M_2$, що вивчення слів – це не вивчення лише мовленнєвих форм (підтверджується дослідженнями M. Finocchiaro, C. Brumfit, 1983), а й при вивченні $M_2$ учні повинні знати, як використовувати слово у спілкуванні (конкретній ситуації), оскільки це дає підказки значення нових слів поза мовною системою, тим самим допомагаючи нечуючим учням вчитися слова, що відповідають конкретному контексту у організованій КД, чого у більшості випадків немає у класі [196].

З огляду на сучасну інформацію про доцільність двох мов, невмотивоване застосування одномовного підходу підкріплюється проблемами у розвитку дітей з ПС, у яких вже є *мовна депривація* внаслідок втраченого чутливого періоду. Окрім цього, доволі значний відсоток вчителів (до 59 %) відшукують причини низького рівня освіченості й компетентності в самій дитині, приписуючи їй затримку психічного розвитку, інтелектуальну недостатність. Показники академічної успішності при одномовному підході вкрай низькі, про що свідчать і різнопланові зарубіжні дослідження (L. Isaković, T. Kovačević, M.S. Srzić, 2020 та ін.), вітчизняні дослідження в історичному зрізі (О. Бурлака, 2016; Г. Воробель, 2013; Є. Грищенко, 2000; Є. Грищенко, С. Стьопкін, 2006; С. Кульбіда, 2006, 2010; В. Муць, 2017 та ін.) низький рівень як продуктивної комунікативної компетентності в словесній мові, так і навчальних досягнень загалом.

Варто додати, що до цього часу значна частина вчителів (49,4 %) переконані стосовно того, що:

- учень з ПС може бути адаптованим, соціалізованим, успішним в житті за умови, якщо навчиться говорити (вимовляти) та сприймати усне мовлення, як досягнення кінцевої і основної мети навчання. Досить часто швидкість, сповільненість опанування такими навичками є показниками опанування змісту навчання з того чи іншого предмету (L. Byrnes, J. Sigafoos, F. Rickards, P. Brown, 2002) «у початковій школі:

- учень може тримати в полі зору не один візуальний об'єкт, а кілька (дивитися на вчителя, гортати підручник, виконувати завдання на дошці);

- вчитель може одночасно і говорити, і писати на дошці, і коментувати, коли учень працює (записує, знаходить інформацію у підручнику, зошиті тощо) …» [197].

Натомість справжня академічна успішність учня-початківця залишається поза увагою і знаходиться за своєю суттю «на мілині». Як правило, ситуація виходить з під контролю, коли учні після завершення початкового навчання переходять у 5 клас, і вчителі-предметники «зустрічають» різноманітні «букети» зразків різних форм мовлення, сформованих «на поверхні», без зрозумілої основи, критичної маси жестів (слів), без достатнього пасивних і активних індивідуальних словників (жестівників).

Масштаби втраченого часу, зусиль і намагань «*скоригувати і надати форми*» без усвідомлення змісту є невиправданими, а предметні компетенції несформованими. Ситуація з випускниками ще плачевніша, оскільки й обсяг інформаційних прогалин, і обсяг ненабутих знань, й компетентнісний досвід загалом зростатиме в геометричній прогресії. Як результат, після випуску 9, 11 класів учні з ПС мають низьку академічну успішність, відмову від складання ЗНО. Низький рівень загальної освіченості, обізнаності, вмотивованості до самоосвіти учнів з ПС не забезпечує достатньої основи як для продовження навчання (професійно-технічні училища, коледжі, ВНЗ різних рівнів акредитації), так і для усвідомленого вибору професії.

Детальний аналіз стану навчання УМ учнів з порушеннями слуху спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90) в умовах застосування одномовного підходу свідчить про те, що мета та практичні завдання програмового матеріалу (О. Савченко, 2014, 2018) на початковому етапі виконуються не повною мірою [198]. Опитані вчителі початкової школи експериментальних закладів з досвідом викладання понад 10 років засвідчили: низькі показники (47,2 %), середні показники (41,0 %) залучення мовленнєвих одиниць УМ, зокрема словникових слів, незнайомої лексики, не спроможні створювати власні висловлювання за аналогією (21,7 %), за початком (16,9 %), за темою (64,0 %), комунікативною ситуацією (58,2 %).

Під час робочих зустрічей, нарад, організованих в тому числі і за сприяння експериментальних закладів, представників МОН України неодноразово наголошувалося на необхідності поліпшення якості навчання, в тому числі і при вивченні предмету УМ. Зазначене обумовлює розробку двомовного підходу з

використанням УЖМ, яка, враховуючи унікальні потенційні можливості молодших школярів з різними феноменами глухоти (С. Кульбіда, 2020), їхніми віковими особливостями і можливостями, сформованими навичками засвоєння мови (мов), забезпечила орієнтири виконання поставленої мети і завдань на формування учня з ПС, як мовної особистості (компетентного мовця) [110].

Серед основних причин низької якості опанування УМ в умовах одномовного підходу: недостатня кількість навчальних годин, сучасних комплексів навчально-методичних матеріалів: підручників, посібників, наочних матеріалів, відеоматеріалів; недоліки непідготовленість учителів початкових класів до викладання за двомовним підходом; недостатнє врахування бази першої мови у ГДГБ, наявність мовної депривації, коли потрібно поступово рухатися від простого до складного, від знайомого до незнайомого та інших вікових особливостей і можливостей молодших школярів з порушеннями слуху; специфіки і динаміки засвоєння ними форм мовлення, відсутності механізму перевірки бази жестівника, низька якість оволодіння різними компетенціями на рівні елементарного користувача $A_1$ та ін.

Відзначаємо також, що у початковому навчанні УМ був ліквідований підготовчий клас, який в основному займався підготовкою досить важливого періоду адаптації, сенсибілізації учнів до словесної мови завдяки застосуванню і відпрацюванню індивідуально і в умовах класу рецептивних мовленнєвих навичок в умовах цілеспрямованої КД у взаємодії з командою фахівців. Це мотивувало збільшити кількісний обсяг словесного мовленнєвого матеріалу з 1 по 4 клас за рахунок інтенсифікації навчального процесу, що, за нашими спостереженнями, призводить до перевантаження молодших школярів, а отже, за думкою вітчизняних фізіологів (М. Макаренко, В. Лизогуб, 2018 та ін.), до зниження працездатності головного мозку, появи виражених змін у вегетативному забезпеченні організму.

Важливим показником успішності є рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь. За дослідженнями психологині Т. Піроженко, 2004, понад 70 % чуючих дітей 6-8-річного віку України мають низький і середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку» за віковими орієнтирами-можливостями [199]. Нечуючі ровесники (зі зниженим слухом і глухі) на закінчення початкової школи мають значно нижчі показники комунікативно-мовленнєвих умінь. Зокрема, невміння у повідомленнях виділяти: а) головне (тему) (34,3 % і 51,5 %), б) ідею (74,3 % і 81,5 %), в) головне і другорядне, суттєве і несуттєве (31,0 % і 61,9 %); причинно-наслідкових зв'язків (49,2 % і 70,7 %); другорядні деталі

замість основних (39,9 % і 91,4 %) та ін. При виконанні комунікативних завдань (пояснити, обґрунтувати, переконати, довести, доміркувати, співставити та ін., які пов'язані з реалізацією логічних операцій, спостерігаються труднощі (54,8 % і 85,8 %), а доповнити, списати, знайти (показати, назвати), описати за зразком (аналогією), ілюстрацією, на основі аналогічної вправи, маємо (89,3 % і 61,8%).

За дослідженнями А. Богуш, 2010, ЧД на початку навчання рідної мови, маючи достатній слуховий досвід, вживають переважно прості речення, які складаються вже з 5-9 слів [200], хоча трапляються помилки (у побудові речень, нормах узгодження і керування словами). Картина вживання простих речень у нечуючих дітей з низькими показниками володіння інтонацією, дикцією, експресивно-мімічними засобами спілкування СМ, письмовим мовленням (списуванням тощо). При вивченні УМ в учнів з ПС виникають проблеми як змістовими аспектами письма та читання, так і технікою письма та читання, що свідчить про значно триваліший процес оволодіння такими учнями письмовими видами мовленнєвої діяльності.

Звертаємо увагу і на несформованість форм взаємодії, зокрема третьої форми – *позаситуативне пізнавальне спілкування* (від трьох до чотирьох років) (за М. Лісіною, 1986). Названа форма виникає завдяки потребам чуючих і нечуючих дітей у пізнанні і самостійному освоєнні світу (53,3 % і 86,0 %). Четверта форма (позаситуативно-особистісна – від чотирьох до семи років) – у зв'язку з потребою у доброзичливому ставленні, повазі, визнанні (62,9 % і 88,3 %).

У ході дослідження проаналізовано особливості КД учнів з ПС. Зокрема, категорія ГДГБ має труднощі комунікації з ЧН, ЧД. Це проявляється у відсутності комунікативної активності, бажанні налагоджувати контакт.

Категорія ГДГБ і ГН, ГД – засобами УЖМ прояв активності, контактування, вияв різних мотивів; вільність і невимушеність, позитивна емоційність.

Категорія ГДГБ і ЧН, ЧД. Засобами УЖМ є бажання встановити контакт, при такій відповіді і застосуванні жестів – тривале контактування, без відповіді – поверховість контактів, мотив – негативізм у ставленні, ведучий мотив – цікавість у пізнанні іншої людини (людей).

Категорія ГДЧБ і ГБ, ГР. Засобами домашніх жестів, вказівних жестів виявляють зацікавлення, прагнення до налагодження контакту.

Категорія ГДЧБ і ЧН, ЧД. Засобами штучного мовлення (усне, дактильне, поєднане) і вказівних жестів. поверховість контактів, звужене інформування.

Категорія ГДЧБ і ЧН, ЧД. Засобами словесного мовлення (усне) – наявність (відсутність) КА, бажання налагодити контакт залежно від темпераменту дитини, набутим позитивним (негативним) досвідом спілкування.

Особливості КД, окрім мовної взаємодії, мовного спрощення, перефразування, можуть включати: повільніший темп мовлення, деталізацію, роз'яснення, обов'язкове розуміння перевірки, обґрунтований вибір окремих форм мовлення, застосування контекстуалізації (кодів, символів, ілюстрацій та ін.), зворотний зв'язок (N. Spada, P. Lightbown, 2002) [201. p. 44].

Оскільки глухі молодші школярі оволодівають СМ, як $М_2$, як і чуючі діти, зі зниженим слухом діти рідною – $М_1$, в умовах комунікативно-пізнавальної діяльності з наставником (учителем), основним способом оптимізації мала б бути інтегрована комунікативно-ігрова діяльність учнів, в якій двомовне спілкування учнів мотивується комунікативно-ігровими видами діяльності із забезпеченням їхніх основних комунікативних потреб. Безумовно, така робота здійснюється у початковій школі з втратою ще одного важливого року, що вплинуло на потенційні можливості розвитку молодших школярів при вивченні СМ, виділення багато часу на несформовані початкові навички мовних і мовленнєвих компетенцій, не задоволенні основних комунікативних потреб учнів: у взаємодії двома мовами, мовленнєвій підтримці, визнанні учня як користувача-комунікатора, відсутності інтересу до вивчення УМ.

Головна проблема, що глухі учні – це не чуючі учні, у яких сформований слуховий, мовний (лексична база і словник – пасивний, активний), значний мовленнєвий досвід учнів, виражена мотивація вивчення словесної мови як $М_1$. Негативним моментом є перенесення методів, прийомів навчання УМ з методик для чуючих учнів, здійснюючи уже в другому класі основний акцент на поясненні правил граматики, вивченні абетки та формуванні техніки читання і письма, без врахування рівня володіння учнями рідною мовою $М_1$, розвитку мислення, яке відзначається ще значною мірою інтуїтивністю, алогічністю, одноманітністю асоціацій, егоцентризмом (Ж. Піаже, 1951) [202]. У зв'язку з цим більшість молодших школярів, за даними вітчизняних психологів В. Берзінь та ін., відносять УМ до важких предметів, що обумовлює також виявлене ними негативне відношення до вивчення предмету у понад 40 % нечуючих учнів.

Це знаходить підтвердження і в результатах зарубіжних досліджень (Anglin-Jaffe, 2015; Conrad's, 1979; Swanwick, 2010; James, O'Neill and Smyth, 1991; Mathews & O'Donnell, 2020 та ін.). Порівняймо, 1991 і 2019 роки: James, O'Neill and Smyth (1991) повідомляли, що 80% глухих дітей у віці 16 років мали

функціональний еквівалент грамотності дев'ятирічних чуючих дітей в Ірландії, а P. S. Kermit (2019) констатував, що «*ГД традиційно демонструють значно нижчі: академічні досягнення (особливо з мовних предметів) порівняно з ЧД (ровесниками), соціальні досягнення, що виявляється у їх пасивності, сором'язливості, не схильності брати участь у спонтанній комунікації з чуючими ровесниками (при взаємодії відбувається застосування мовних засобів ЧД, намагання наслідувати поведінку за формою, а не за змістом (імітація «нормальності»), часто бачать свої обмеження в користуванні тими засобами спілкування і взаємодії, якими користуються чуючі*» [203].

### 4.3. Моделювання навчального планування комунікативної діяльності

Для уроків української мови в умовах двомовності ми застосовуємо моделювання навчального планування, що ґрунтується на гіпотезах зарубіжних дослідників (Stephen Krashen, 1987, 1992, 2003; Lightbown and Spada, 2002, Evelyn Hatch, 1978; Майкл Лонг, 1983, 1996; Тереза Піка, 1994; Сьюзен Гасс, 1997 [201, 204-206].

> *Учні можуть природним чином*
> *здобути форми $M_2$,*
> *якщо вони забезпечуються*
> *достатньо зрозумілою інформацією $M_1$*
> **Stephen Krashen, 1992** [204. p. 56]

Це стосується достатнього рівня розуміння $M_1$, що є умовою набуття певної граматики поступово і у визначеному порядку. Введення і придбання виникає у результаті процесів творчої побудови, за допомогою якої учень інтерналізує правила $M_2$ підсвідомо. Це відбувається природним шляхом. Контраст між $M_1$ і $M_2$ мовами в організованій КД – це свідомий процес під впливом учителя. Дві необхідні взаємодіючі сторони залучені у комунікативно значиму взаємодію, але одна маю намір (інтенцію), а друга, під впливом першої, розвиває і реагує певним чином [207. с. 223].

Під час вивчення УМ учні стикаються з різноманітними проблемами сприйняття, розуміння, продукування мовлення, де лексичні одиниці $M_1$ є стійкішими, ніж вторинної мовної системи, що вивчається, і їхнє використання у власному мовленні спостерігається рідше (Рис. 20).

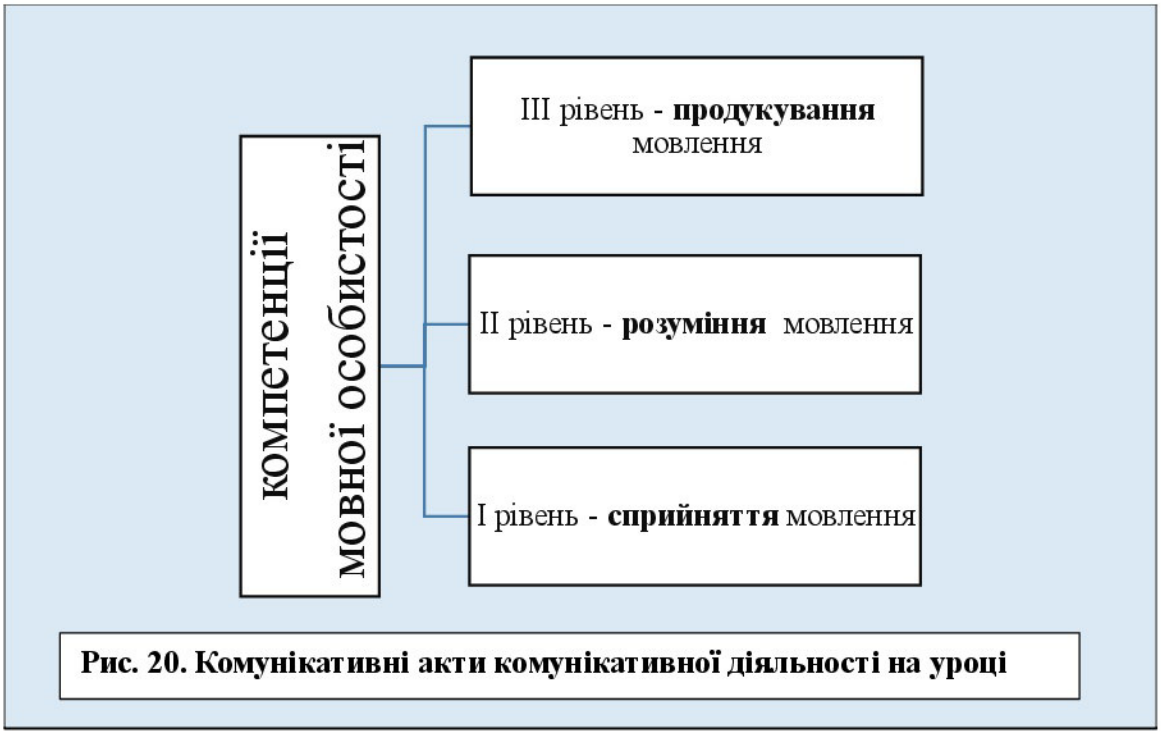



**Рис. 20. Комунікативні акти комунікативної діяльності на уроці**

Кожен з рівнів *комунікативних дій* (I рівень – сприйняття мовлення, II рівень – розуміння мовлення, III рівень – продукування мовлення) має свою загальну специфіку комунікативних дій суб'єктів комунікативної діяльності (Табл. 4), що стосується конкретизації дій вчителя і учня.

**Таблиця 4.**

**Загальна специфіка комунікативних дій суб'єктів комунікативної діяльності на уроці**

| **Рівні комуніка-тивних дій** | **Учитель** | **Учень** |
|---|---|---|
| Перший | Показ $M_1$, демонстрація наочності тощо | Прийом, сприйняття |
| Другий | а) уточнення форми мовлення (за потреби);<br>б) додавання інших форм мовлення;<br>в) перевірка розуміння, усвідомлення (окремо, в контексті) | розуміння, усвідомлення<br>демонстрація зрозумілих форм мовлення |
| Третій | уточнення, коригування | осмислення<br>а) первинне продукування висловлення значущою формою мовлення;<br>б) вибір форми мовлення для продукування висловлювання; |

| | | |
|---|---|---|
| | | в) виявлення відповідності між формами мовлення і висловленням;<br>д) вправляння у продукуванні висловлення певною формою |

Всі комунікативні дії (сприйняття, розуміння, продукування мовлення) є важливими чинниками набуття комунікативно-мовленнєвої компетенції мовної особистості, адже вони взаємопов'язані між собою. Не менш доцільним серед значущих комунікативних дій є дія-механізм осмислення.

***Осмислення*** *– це процес установлення (у продукуванні) чи відтворенні (у рецепції) зв'язків-значень у висловленні, осягнення розумом значення висловлювання.*
**О. Лозова, 2010**

Ті, хто вивчають цілеспрямовано мову, формування механізму *осмислення* не лише підвищує рівень іншомовної мовленнєвої діяльності, а й позитивно впливає на первинну (рідну) мову [208. с. 24]

Вчителю варто враховувати такі умови (за О. Тарнопольським, 2006): обсяг висловлення-повідомлення джерела мовлення, темп мовлення, розмір та кількість пауз, застосування наочності, візуальність (акустичність) примішення класу, шум та відстань при аудіюванні [209. с. 141]. Означені умови сприйняття мовлення (I рівень) можуть впливати по-різному на чіткість і якість розуміння (II рівень) повідомлення висловлення чи тексту, на особливості продукування мовлення (III рівень).

Аспекти опанування і засвоєння комунікативно-мовленнєвих компетенцій МО розглядаються нами з точки зору (К. Луцько, Н. Дубова, Т. Авраменко, З. Ровнянська, 1987; Є. Костик, 2016; С. Кульбіда, 2020) необхідності врахування об'єктивних психолінгвальних закономірностей:

1) взаємозв'язку діяльності суб'єктів КД (процеси породження та сприйняття мови з'являються на рівні розуміння і планування висловлювання;

2) вплив мовленнєвого повідомлення, що стимулює активну діяльність учня (суб'єкт сприйняття створює прямий вплив на рівень сприйняття, на оперативні одиниці вирішення, що сприймаються іншим суб'єктом);

3) значущість інформації, що виділяється учнем-сприймачем для формування цілісного, нерозчленованого образу повідомлення, яке висловлюється [136, 210, 211. с. 83].

*…щоб розпізнати висловлення,*
*глуха дитина має проаналізувати*
*сприйнятий мовленнєвий матеріал:*
*виділити доступні сигнали,*
*співвіднести їх з тими, що набуті у власному*
*досвіді мовленнєвими зразками,*
*визначити зміст зверненого мовлення.*
**К.Луцько, 1987, 2020**

Обробка мовленнєвого сигналу учнями з ПС здійснюється одночасно і паралельно за всіма параметрами, значущим з яких є доступність, зрозумілість, інформативність. Зокрема, інформативність повідомлення, яке представляється вчителем у формі $М_1$, учень сприймає у семантико-синтаксичному аспекті. Саме на цьому рівні встановлюється характер відношень між семантичними одиницями в прагматичному аспекті, здійснюється співвіднесення сприйнятого із комунікативною ситуацією й широким контекстом засвоєння минулого досвіду учня [212. с.295].

Від моделі «минулого-теперішнього» (за В. Федчик, 2007) не є самодостатньою для здійснення комунікативної дії. Вибір можливих у цій ситуації дій з урахуванням домінуючої мотивації, залишається надзвичайно великим і визначається рівнем володіння методами заохочення, екстраполювання, рівнем забезпеченості інформаційними ресурсами (комунікативна компетенція) [213].

До моделі майбутнього (за М. Бернштейном, 1966) – прогнозуванні зміни в комунікативній або соціальній ситуації, що комуніканти планують отримати, як результат своїх комунікативних дій, які спочатку мотивують його діяльність. «Моделювання майбутнього» можливе тільки шляхом екстраполювання того, що мозок вибирає з інформації про поточну ситуацію, зі «свіжих слідів» сприйнять, які безпосередньо передували, з усього попереднього досвіду індивіда, нарешті, з тих активних спроб і промацувань, які належать до класу дій [214. с. 290]. Урахування «*організмом нагромадженого у минулому імовірнісного досвіду*» за

Федчик, 2007 учня, який керує оцінками ймовірностей у «моделі майбутнього», вивчається як проблема «ймовірнісного прогнозування» комунікативної діяльності [213].

Планування кожного акту КД розглядаємо на основі положень Є. Руданського, 1999, як «*ланцюг взаємопов'язаних комунікативних дій*»:

1) входження суб'єкта-ініціатора спілкування в комунікативну ситуацію;

2) оцінювання суб'єктом-ініціатором спілкування характеру комунікативної ситуації у налаштуванні суб'єкта-комуніканта (сприятлива, несприятлива тощо);

3) орієнтація суб'єкта-ініціатора у комунікативній ситуації;

4) висунення суб'єктом-ініціатором комунікативного завдання з урахуванням особливостей комунікативної ситуації;

5) знаходження суб'єктом-ініціатором підходу до взаємодії з суб'єктом-комунікантом;

6) пристосування до суб'єкта — партнера по взаємодії;

7) привернення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-комуніканта;

8) оцінювання емоційно-психологічного стану суб'єкта-комуніканта і виявлення міри його готовності до вступу у взаємодію;

9) самоналаштування суб'єкта-ініціатора на емоційно-психологічний стан суб'єкта-комуніканта;

10) вирівнювання інтенцій, емоційно-психологічних станів суб'єктів-комунікантів КД, формування загального емоційного тла у групі (колективі);

11) здійснення комунікативного впливу суб'єкта-ініціатора на суб'єкта-комуніканта;

12) оцінювання суб'єктом-ініціатором реакції суб'єкта-комуніканта на вплив;

13) стимулювання «ходу у відповідь» суб'єкта-комуніканта;

15) сприйняття, «ходу (ходів) у відповідь» суб'єкта-комуніканта.

Evelyn Hatch (1978, 1979, 1985, 1992), Michael Long (1983,1996, 2000, 2003) Theresa Pika (1994), Susan Gass (1997) стверджують, що розмовна ситуативна *взаємодія є важливою умовою засвоєння* $M_2$. [205, 206].

***Розмовна взаємодія** є важливою умовою засвоєння* $M_2$.

Взаємодія на уроці, за M. Long, 1983, є необхідним механізмом створення зрозумілого мовлення. Ті, хто вивчають мову, не зразу звертають увагу на мовні форми, а мають «*вступити в контакт, можливість поспілкуватися з іншими комунікантами, працюючи разом, зав'язати стосунки, налагодити взаєморозуміння*» тобто організувати мовне спрощення [206].

Завдяки цим взаємодіям (N. Spada, P. Lightbown, 2002) «*комуніканти з'ясовують, що потрібно зробити, щоб продовжити розмову і розуміти інформацію* $M_2$» [201. с. 43]. Основна увага має бути відведена організації КД, підготовчій роботі з конкретними текстовими матеріалами, роздатковими матеріалами, відеозаписами, конкретними мовними маркерами (граматичними, кінетичними (фонетичними), синтаксичними, лексичними) і т. п., що буде демонструватися чи озвучуватися на уроці, має бути заздалегідь надано для опрацювання з відповідним перекладом, для визначення мети вчителя (наприклад, зосередитись на мовній формі або змісті тексту) для формулювання найкращого з можливих варіантів перекладу, щоб задовольнити потреби глухого учня, враховуючи його мовно-мовленнєвий рівень і специфіку розвитку.

Для прикладу роз'яснення, уточнення:

а) ЗУПИНКА АВТОБУСА І АВТОБУСНА ЗУПИНКА;

б) ТРИ ГОДИНИ. ТРИ ГОДИНИ? (нахилився вперед, з головою вперед і з піднятими бровами. Це обов'язковий граматичний маркер запитання);

в) ПЕРШИЙ КЛАС. ОДИН КЛАС. ПЕРШИЙ ПОВЕРХ. ОДИН ПОВЕРХ.

Дослідження зосереджує увагу на особливостях-перевагах організації КД при застосуванні комунікативно-двомовного підходу, який використовується в якості альтернативи одномовному – словесному підходу (жестове, кальковане жестове, усне промовляння, зчитування, писемне мовлення) з використанням допоміжної форми мовлення – дактильної [215, 216].

Двомовний підхід в організації КД сприятиме вдосконаленню навчальних досягнень учнів з ПС при навчанні української мови, особливо при використанні мови безпосередньо для читання, розмови, спілкуватися, дискутувати, сперечатися, обмінюватися думками, дискутувати, особливо в удосконаленні навичок читання українською та розуміння змісту текстів.

### 4.4. Потенційні ролі вчителя

Роль вчителя до викладання мови було визначено багатьма дослідниками (О. Біланова, 2020; Г. Вітцлак, 1984; Є. Грищенко, 2004, 2006; Б. Додонов, 1984; Н.

Зборовська, 2011; Н. Іванюшева, 2011, 2019, 2020; Н. Каменська, 2007; Г. Каминке, 1982; С. Кульбіда, 2018, 2020; К. Луцько, 2020; Н. Пахомова, 2020; Д. Рутенберг, 1994; А. Садова, 2017; О. Таранченко, 2019; Braun, Breen and Candlin, 1980; Berns, M., 1984; J. Harmer, 1987 та ін.). Зокрема, зарубіжні дослідники у своїй праці «The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics» 1984. Першою з них вони визначають роль посередника в організації процесу комунікації між її учасниками та між ними і різними видами діяльності чи текстами. Іншою роллю вони визначають роль незалежного учасника навчальної групи. Остання роль тісно пов'язана із цілями першої і випливає із неї. Ці ролі передбачають і ряд другорядних: організатора ресурсів, керуючого та дослідника, аналітика і радника [217, p. 99].

Вчитель відіграє важливу потенційну роль не лише в управлінні класом, а й у визначенні певної ролі у навчанні мови як першої, другої. Потенційна роль вчителя у різних видах КД (залежить від характеру КД) може змінюватися. Вчитель – це не тільки суб'єкт: ініціатор, дослідник, організатор, наставник, викладач, фасилітатор, керівник, порадник і, що найважливіше, творець двомовного середовища (Рис. 21), в якому учні вчаться вчитися (О. Біланова, 2020; Н. Іванюшева, 2019; С. Кульбіда, 2020 та ін.)

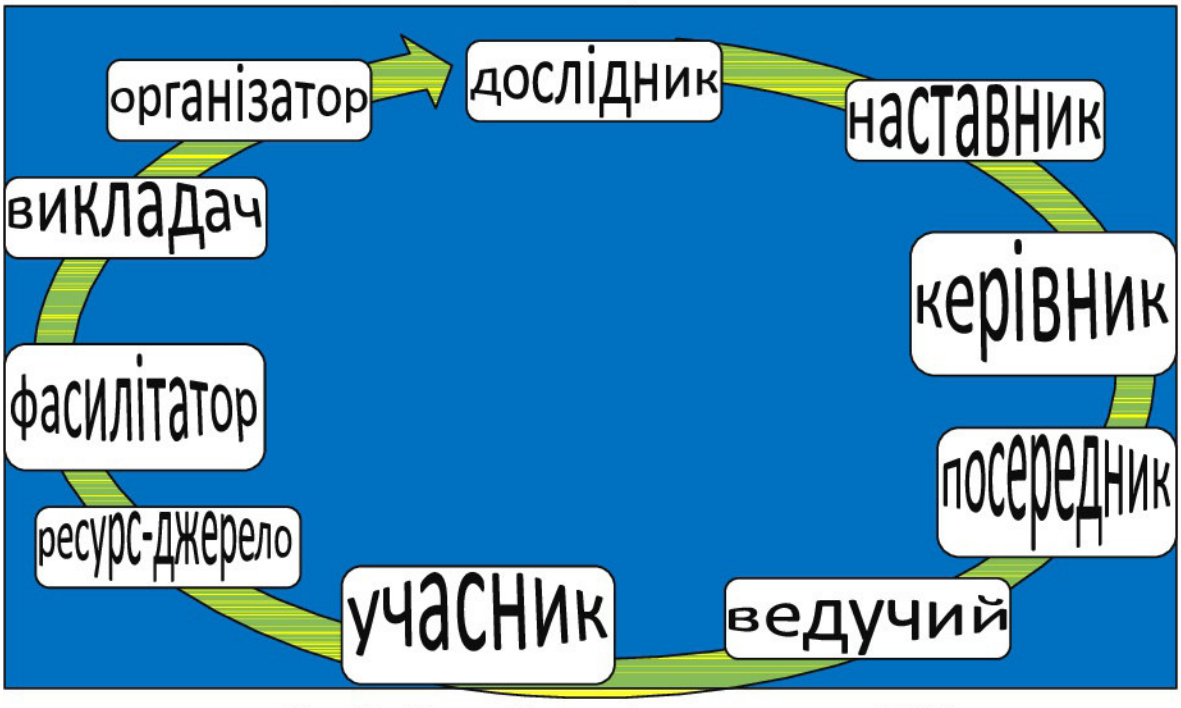



**Рис. 21. Потенційні ролі вчителя на уроці УМ**

*Вчитель-ініціатор (організатор).* Ця роль дуже важлива роль, яку повинен відігравати вчитель при навчанні мови. Успіх КД на уроці при вивченні мови

залежить від хорошої організації та того, що учні точно знають, чим вони збираються зайнятися і що вивчати. Багато часу можна втратити, якщо учитель не надає учням життєво важливої інформації або видає суперечливі та заплутані інструкції, чіткі дії комунікативних актів.

Метою вчителя-ініціатора при організації КД на уроці є донесення учням, як вони спілкуватимуться, що вони вивчатимуть, писатимуть, читатимуть. Вчитель повинен дати чіткі вказівки щодо того, які саме конкретні завдання виконуватимуть учні, з метою активізації КД, організувати процес КД з потрібними формами мовлення, організувати зворотний зв'язок. Існування і доведення інформативності простих інструкцій – необхідна умова організаційних засад. Розумно буде, коли вчитель зможе перевірити, чи зрозуміли учні, що їм слід робити на кожному етапі КД. Для вчителя дуже важливо точно спланувати, яку інформацію потрібно давати учням і у якій формі (жестове мовлення – Кжм, писемне мовлення, дактильне мовлення, усне мовлення*) від найнижчого рівня – одномовного до найвищого – двомовного (Жм – Кжм). Визначення форми мовлення залежить від базового рівня компетенцій учнів класу і не може бути вищим за реальні можливості учнів з тим, щоб КД була усвідомленою і продуктивною.

Організація КД та навчання вчителя як, організатора, життєво важливі, оскільки якщо учні чітко не зрозуміли, що їм робити, вони не зможуть виконати своє завдання задовільно.

*Вчитель-керівник* усього, що відбувається в класі. Він керує не тільки тим, що, на якому етапі уроку і коли виконують учні, але й як вони говорять, якою формою мовлення з метою доцільності і необхідності, оцінює навчальну діяльність, набуті проміжні й остаточні компетенції.

*Вчитель* як *ресурс-джерело* двох мов і знань про дві мови.

*Вчитель-посередник* заохочує, мотивує учнів до участі або потрібної роботи, пропозицій щодо продовження (припинення, переключення) діяльності, коли панує тиша або коли вони розгублені щодо того, що робити далі.

*Вчитель-учасник (співучасник)* в організованій КД.

*Вчитель-діагност* і *вчитель-стратег, тактик* аналізує, досліджує об'єктивну картину можливостей і здатностей дитини в процесі розвитку спілкування (у діяльності і засобами діяльності). При формуванні педагогічних цілей (за Г. Вітцлаком, 1984; Г. Каминке, 1982; Д. Рутенберг, 1994) на основі діагностики рівня розвитку здійснюється індивідуальне сприяння конкретному учневі [218]. Наприклад, якщо у дитини продіагностовані компоненти

кооперативності, комунікативності, активності в ігровій діяльності недостатньо розвинені, то особливу увагу варто звернути саме на їхній розвиток. КД організовується таким чином, щоб компоненти максимально розвивалися. Для удосконалення комунікативних навичок дитини використовуються завдання, які вимагають взаємодії і взаємодопомоги.

*Вчитель-викладач* у навчальній КД має і з'ясувати, уточнити, перевірити засвоєння лексичного значення слів за допомогою УЖМ, ілюстрації, контексту; пояснити, як виконати завдання, мотивувати учнів, надавати відгуки, поради, а також виправляти та заохочувати [219. с. 109].

*Вчитель-фасилітатор* сприяє, допомагає учням у процесі комунікації, скеровує у виборі потрібного напрямку виконання вправ, завдань, створення емоційно-позитивного налаштування.

Розкриємо зміст поняття фасилітація, що визначається як:

а) процес надання допомоги учневі (учням) у виконанні завдання, вирішенні проблеми або досягненні успіху щодо певної проблеми;

б) психологічний ефект підвищення ефективності КД у тому випадку, коли за тим, хто працює, спостерігають [220. с. 17].

в) тип педагогічної взаємодії, за якого діяльність вчителя спрямована передовсім на допомогу та створення сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації учня (учнів) [221. с. 31].

За свідченнями практиків спеціальних шкіл ( Н 90 і Н 91) непередбачуваність конкретної комунікативної ситуації-взаємодії на уроці, сама структура уроку з української мови зумовлюють багатогранність вчительського амплуа, що може виражатися різноманітними варіантами-поєднаннями на стадії:

- організації (презентації) – інформант, керівник, наставник, фасилітатор;
- практики (застосування) – наставник, консультант, фасилітатор діагност, терапевт;
- продукування (висловлення) – інтелектуальне дзеркало, фасилітатор, спостерігач.

За таких строкатих умов фасилітативний супровід є неодмінною умовою здійснення КД і виявляється на всіх етапах класної роботи вчителя.

Перспективними, на наш погляд, є впроваджені і успішно реалізовані технологічні схеми експериментальних спеціальних закладів (можливість встановлення зв'язків між знаннями та реальною комунікативною ситуацією, як здатність знайти процедуру (знання та дії), що відповідає проблемі), що

дозволяють втілювати в життя ідеї фасилітації КД нечуючих учнів. Зокрема, у Табл. 5.

**Таблиця 5**

**Ролі вчителя при застосуванні технологічних схем**

| | Тип схеми | Особливості реалізації | Роль вчителя |
|---|---|---|---|
| 1 | Підбір і представлення відкритих запитань | саморозкриття учня (учнів) | інформант, консультант, спостерігач |
| 2 | Позитивна реакція на сигнали від учня (учнів) | зворотній зв'язок як невід'ємна частина матеріалу для обговорення, аналізу, корекції | порадник, інтелектуальне дзеркало, фасилітатор |
| 3 | Застосування індивідуальних висловів учнів | Заохочення до таких висловів | Консультант, діагност, помічник |
| 4 | Вирішення конфліктних (заплутаних) комунікативних ситуацій | модерація, з'ясування, уточнення інформації | Посередник, інформант, фасилітатор |
| 5 | Допомога учням у виборі форми мовлення (ухваленні рішення, узагальненні висновку) та ін. | Візуалізація процесу обговорення | фасилітатор |

Характерними особливостями всіх комунікативних актів, які входять в структуру КД, є задоволення цілей-мотивів, визначення функцій спілкування, які направляють вчителя:

- мотиваційна взаємодія (вчитель – учень, вчитель – група учнів),
- координативна взаємодія (об'єднання учасників заради спільної мети, підштовхування, підказка тощо),
- когнітивна взаємодія суб'єктів (передача знань, обговорення якнайкращих шляхів досягнення мети та ін.).

Ці функції у єдиній структурі КД не виступають одночасно кожна окремо, а час від часу накладаються одна на одну, маскуються. До них можна додати і таку функцію, як *симпатична взаємодія* (Б. Додонов, 1984), яка може бути як позитивним, так і негативним (виражатися яскравіше, блідніше, у жестах, погляді, словах, інтонації голосу, усмішці чи посмішці та ін.), між суб'єктами КД і бути її елементом. Тобто об'єктивно сприяючи чи перешкоджаючи досягненню цілей КД [222].

Різноманітні ролі вчителя можна розглянути і на основі типових способів взаємин між суб'єктами-учасниками комунікації:

1) суб'єкт-суб'єктні – взаємини у вигляді діалогу рівноправних партнерів (ініціатор, фасилітатор, творець, мотиватор двомовного середовища та ін.);

2) суб'єкт-об'єктні – взаємини, властиві КД у формі управління, коли комунікатор розглядає реципієнта як об'єкт комунікативного впливу (наставник, виклдач, керівник та ін.);

3) об'єкт-суб'єктні – взаємини, властиві КД у формі наслідування, коли реципієнт цілеспрямовано обирає комунікатора як зразок для наслідування, а останній при цьому не усвідомлює своєї участі в комунікативному акті (зразок двомовного середовища).

Вчителю варто враховувати і використання різноманітних ролей, і типових способів взаємин, обираючи якнайкраще, що відповідає меті, завданням, реальним ситуаціям, відповідально ставитися до організації КД на уроці з метою успішної реалізації освітньо-розвиткового комунікативно-компетентнісного потенціалу УМ, сприяти тому, щоб процес залучення учнів з ПС у взаємодію був максимально ефективним.

Вчитель відповідає за визначення навчальної програми, візуальну адаптацію матеріалів, методики викладання, процедури оцінювання академічних досягнень, використовує національну жестову мову в якості $M_1$ чи $M_2$, здійснює моніторинг навчання нечуючого учня, а також планування і управління додатковою підтримкою, яка надається конкретно кожному учневі. Також він відповідає за актуалізацію знань і ліквідацію прогалин («інформаційних розривів»), через які неможливо вивчити тему уроку, за введення в активний словник дитини нових слів і жестів, які потрібні для опанування навчальним змістом. Окрема увага приділяється сприяння взаємодії нечуючої дитини з однолітками (допомагають учням при виконанні спільних завдань). Педагог забезпечує якісний переклад з однієї мови на іншу, слідкує за правильним розумінням сприйнятої інформації при обговоренні учнів між собою під час виконання навчальних завдань.

### 4.5. Особливості розвитку мотиваційної складової учнів з порушеннями слуху

Вивчення УМ у початковій ланці відбувається у найскладніший період шкільного віку – інтенсивного розвитку учнів, який обумовлює не лише бурхливу перебудову психічних процесів, провідних діяльностей, а й усвідомлену зміну комунікативних потреб, способів мислення, форм мовлення $M_2$, формування таких

необхідних для успішного навчання новотворів (довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія, пізнавальні мотиви). На думку О. Паршикової, 2003, 2010, ігнорування вікових особливостей молодших школярів, процесів засвоєння ними ІМ у динаміці їх розвитку може призвести до виникнення у них комплексу «*придбаної безпорадності*» (за М. Селігманом, 2006), як прояву захисного гальмування, загострення кризи сьомого року життя з проявом зовнішніх показників тривожності, нестримання [223, 224].

КД також може генерувати в учнів мотивацію до навчання. Адже навчання УМ за допомогою різноманітних комунікативних видів діяльності (вправи, ігри, завдання) підвищуватимуть мотивацію учнів з ПС до вивчення української мови.

Необхідно додати, що важливою умовою успішності КД є розгляд питання про мотивацію, що вміщує заохочення, інтерес, спонукання та емоції учня. Мотивація важлива для розвитку як вчителів, так й учнів. Мотивація призначена для зростання готовності учнів продукувати або використовувати українську мову.

*Мотивація –*
*це такий внутрішній потяг,*
*який спонукає когось до переконання*
**D. Larsen-Freeman, 1986** [225]

Вивчення *мотиваційної сфери* нечуючих учнів засвідчило, що мотивація учіння формується у молодших школярів поступово, від одного виду до іншого. Проведене нами вивчення матеріалів дослідження підтверджує дані психологічних досліджень Н. Єлфімової, А. Львова, 1977; М. Матюхіної, Л. Терещенко, 2011; Т. Торчинської, 2017, та ін. щодо нестійкості досить важливої пізнавальної змістової мотивації [226-228]. Якщо на початку навчання СМ в учнів домінує інтерес до процесу і навчальної діяльності, і пізнавальної КД на основі учительського й батьківського мотивів (за В. Апельт), втім в учнів зі зниженим слухом частково відсутня, у глухих учнів знижена мотивація використання СМ у КД.

Саме у мотиваційній складовій виявляється ставлення учня до навчання. Найбільш значущим і дієвим у початковому навчанні мотивом є інтерес. З урахуванням цього, одне із завдань навчання СМ є формування інтересу до мовних явищ через осмислення їх практичної значущості на основі знайомої мови – УЖМ.

Це – розкриття в цікавій і доступній формі функціонального призначення мовних одиниць і граматичних категорій, що вивчаються, а також їх комунікативних можливостей. Таке врахування мотиваційного чинника створює передумови для подальшого формування вмінь осмислено і доцільно, спонукає використовувати мовні одиниці при виконанні граматичних вправ на як етапі формування мовних (корекції частково мовленнєвих умінь), так і на етапі застосування їх безпосередньо в мовленні відповідно до комунікативних завдань.

На основі систематичних спостережень було визначено головний чинник у підготовці до сприймання й осмислення нового матеріалу, який вчителі (87%) назвали «*спонуканням учнів до пізнавально-комунікативної діяльності*». Щоб навчити дитину з ПС, потрібно не просто передати їй знання і вміння зрозумілою формою мовлення $М_1$, а й викликати у неї відповідний: а) інтерес, б) активність, в) практичне застосування у простих реченнях, г) текстах до використання певної форми мовлення $М_2$.

З урахуванням спостережень за поведінкою нечуючих учнів у процесі дослідного навчання була встановлена послідовність формування різних видів мотивації вивчення УМ у початковій ланці навчання: від пізнавальної процесуальної, соціально-емоційної (вузької) на першому етапі навчання до пізнавальної змістової і соціально-емоційної (широкої) – на другому.

Окремий, надзвичайно важливий аспект, навчання *говорінню, яке, на погляд практиків,* має починатися зі свідомого мотивування учнів до цього процесу у КД з урахуванням механізму мотивації говоріння, який глибоко індивідуальний і має враховувати сенсорні можливості учня з ПС. Втім, ця ситуація найчастіше порушується при навчанні української мови, коли учням, наприклад, пропонується переказати текст (висловитися з теми), не враховуючи його власної потреби у цьому. Більшою мірою вчителі не враховують мотиваційного чинника – активізації мовного (мовленнєвого) матеріалу, яка відбувається лише за наявності інтересу учня до даної ситуації, його вмотивованості. Така особливість розкрита в минулому і обгрунтована дослідницею І. Зимньою, (2003): «*Якщо комунікативна потреба учня, зустрічаючись з предметом говоріння …. відповідає його індивідуальним та віковим особливостям, стає внутрішнім мотивом говоріння конкретною мовою, то це вже саме призводить до стану активності складніші механізми випереджального відображення, осмислення й оперативної пам'яті*» [88. с.111].

Тому, продумана, спланована організація ситуацій успіху у комунікативно-пізнавальній діяльності, виникнення в нечуючих учнів емоційного підйому сприяє

формуванню мотивації вивчення УМ, активізації КД, сприяє підвищенню ефективності навчання. Пізнавальна змістова та соціально-емоційна широка мотивація нечуючих учнів формуються за рахунок відбору мовного і мовленнєвого матеріалу у розробленій авторській системі вправ і завдань предмету «Українська мова», моделювання особистісно орієнтованої взаємодії при організації КД.

Комунікативна активність – це участь у навчальній діяльності всіх тих, хто навчається. Важливо, щоб ця діяльність наближалась до безпосереднього спілкування. Групова взаємодія тих, що навчаються, спрямована на вирішення цієї проблеми. У результаті цієї діяльності, де «*стимулюється активність кожного і яка спонукає до створення атмосфери взаєморозуміння, кожен учасник чітко бачить свій внесок у спільну справу, що в результаті є ефективним способом підвищення комунікативної компетенції*» [229].

За результатами досліджень M. Holliday, 1978, люди мотивовані, щоб отримати мову, оскільки вона слугує певним цілям. Він визначив 7 комунікативних функцій мови, які допомагають людям задовольняти свої фізичні, емоційні та соціальні потреби:

а) інструмент, в якому використовується мова для вираження потреб;

б) презентація репрезентативна або використання мови для донести факти та інформацію;

в) нормативна (інструктивна), де мова використовується для повідомлення іншим, що робити;

г) пізнання евристична, в якій мова використовується для отримання знання про навколишнє середовище;

д) зв'язок «інтеракційна», де мова використовується для з'єднання з іншими користувачами та формування зв'язків;

е) ідентичність особиста або використання мови для вираження почуттів, думок та індивідуальної ідентичності;

є) креативність творча, в якій мова використовується, щоб розповідати історії та жарти і для створення уявного середовища [230].

Нечуючі учні мають набути сприйнятливих та виразних навичок в інтерактивному контексті КП діяльності (отримання і утримання уваги; сприймання зрозумілого мовленнєвої форми повідомлення, уточнення лексичного значення засобами двох мов; обмін, підтвердження й виправлення інформації; вираження ступенів невизначеності; прохань щодо роз'яснень і повторення, використання відповідних фонологічних, лексичних, синтаксичних, семантичних

і прагматичних аспектів та ін. Вони також повинні здобувати знання про глухих людей, їхнє співтовариство, їхню культуру. Ця інформація має бути стрижнем у навчально-комунікативному контексті вивчення УМ з УЖМ.

Маємо визнати, що нечуючий учень у такому середовищі КД це дитина, яка:

▪ забезпечується повноцінним розвитком мови і мовлення $M_1$ і $M_2$ з урахуванням її набутого досвіду;

▪ покращує пізнавальний, соціальний та емоційний рівень свого розвитку;

▪ розширює і збагачує свої мовні і мовленнєві можливості;

▪ використовує прямий мовний, комунікативний доступ до наставників, ровесників;

▪ має достатню кількість однолітків відповідно до віку та рівня, які поділяють мову (мови) дитини та комунікативні уподобання;

▪забезпечується задоволенням комунікативних, академічних і функціональних потреб.

З іншого боку, для глухих учнів середовище закладу – це середовище, багате на застосування двох мов, яке:

▪ враховує рівень слуху дитини та слухові здібності;

▪ оснащене відповідним зв'язком, технологіями навчання

▪ укомплектоване сертифікованим та кваліфікованим персоналом, навченим робота з *нечуючими дітьми*. (Національна асоціація глухих, 2002).

Визнання молодшого школяра з порушеннями слуху з його інтересами, потребами, мотивами і здібностями суб'єктом навчання при вивченні УМ дає підстави для забезпечення необхідної йому педагогічної і психологічної підтримки в організації і здійсненні КД.

Без мотивації учень може зазнати невдачі у спробі використати мову в класі. Провідними у розвитку мотивації при опануванні $M_2$ є принципи, запропоновані свого часу зарубіжними дослідниками J. C. Richards, T. S. Rodgers, 1986; Brumfit, Moppoy, Finocchario & Brumfit, 1983.

J. C. Richards, T. S. Rodgers (1986) звертаються до цього питання, кажучи, що на практиці є елементи (Рис. 22), які слід враховувати:

**Рис. 22. Принципи розвитку мотивації при опануванні $M_2$**

- комунікаційний принцип (тобто діяльність, яка вмотивовує реальне спілкування, сприяє навчанню),
- принцип завдання (тобто діяльність у яка мова використовується для виконання значущих вправ (завдань), що сприяють навчанню),
- принцип значущості (тобто мова, яка є значущою для учня, підтримує процес навчання) [123].

Важливо зрозуміти, що учні вивчають мову краще, коли вони звертаються до своїх попередніх знань і досвіду (принцип системності), розглядаються їхні потреби (принцип реалізації потреб) і є цілеспрямованим (принцип інформативності тобто надання та отримання інформації).

Принцип розвивального навчання, за Л. Виготським, розглядається нами у трьох аспектах (Рис. 23), а саме, як навчання у співробітництві з учителем на рівні компетентнісного потенціалу учнів з ПС, як стимулювання розвитку пізнавальних процесів за допомогою предмета УМ, а також як підтримка процесів усвідомлення завдань і найкращих способів вивчення УМ та мовних закономірностей словесної мови.

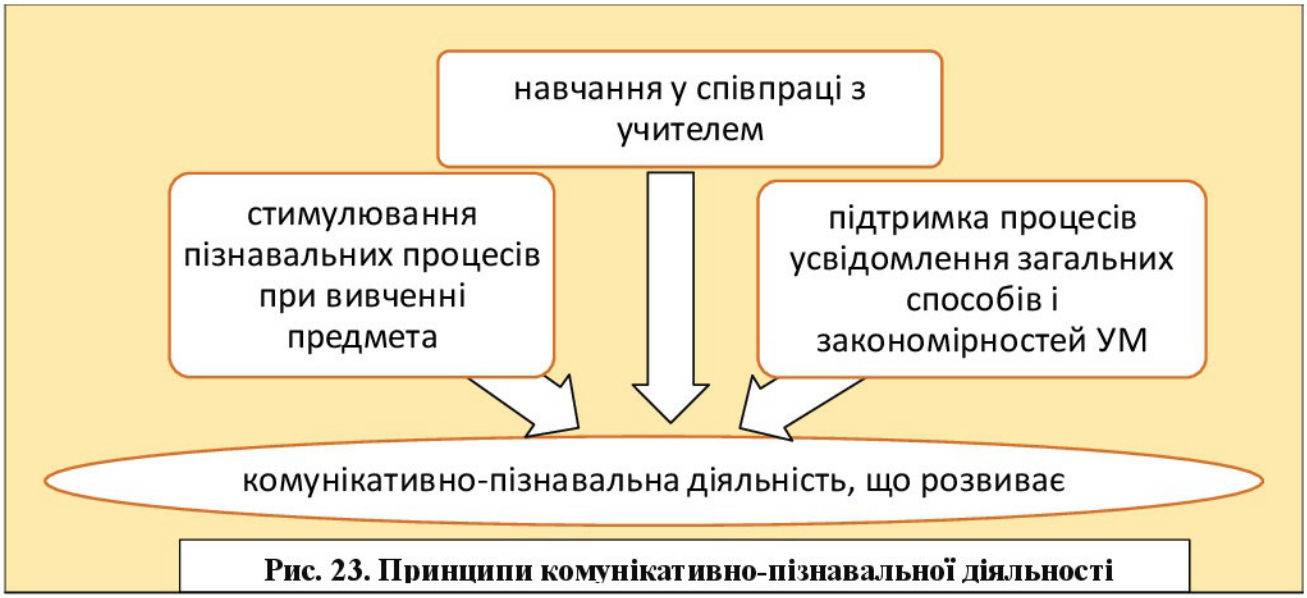



**Рис. 23. Принципи комунікативно-пізнавальної діяльності**

Таким чином, розроблено і обгрунтовано засади двомовного підходу при вивченні УМ, які варто використовувати в якості альтернативи традиційно застосовуваному у практиці спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90 і Н 91) одномовному. Організація КД враховує комунікативні ситуації-взаємодії, мотиваційну складову учнів з порушеннями слуху, особливості придбання УМ з персоналізацією, локалізацією, адаптацією, розумінням у конкретних формах мовлення.

На основі організації і розгортання поетапної КД змодельовано навчальне планування: мета, завдання, мотивацію учнів, вчителів, враховано мінуси одномовного підходу (відсутність організації КД, низькі досягнення, втрата часу на опанування $М_1$ у критичний період, зокрема ЖМ, як негативного чинника у здатності вивчати мову впродовж всього життя, нерелевантні навчальні програми та ін.) й труднощі в опануванні УМ глухими учнями, де їхнє мовлення сприймається за еквівалент мови, списання неспроможності вчителів на проблеми самої дитини (низьких рівнів компетентнісного потенціалу, навчальних досягнень загалом, хибних уявлень одномовного підходу та ін.).

На основі розглянутих і взятих за основу дослідження гіпотез (Stephen Krashen, Lightbown, Spada, Evelyn Hatch, Long) словесна мова – УМ – вивчається у поступових комунікативних актах-взаємодіях, з урахуванням специфіки комунікативних дій суб'єктів КД на уроці (сприймання, розуміння, осмислення, продукування). Введення і придбання виникає у результаті процесів творчої побудови, за допомогою якої учень інтерналізує правила $М_2$ підсвідомо. Це відбувається природним шляхом. Контраст між $М_1$ і $М_2$ мовами в організованій

КД – це свідомий процес під впливом учителя. Дві необхідні сторони залучені у комунікативно значиму взаємодію, але одна маю намір (інтенцію), а друга, під впливом першої, розвиває і реагує певним чином.

Розкрито опанування, засвоєння комунікативно-мовленнєвих компетенцій із урахуванням психолінгвальних закономірностей, планування КД та взаємодії, як важливих умов засвоєння УМ.

Досліджено потенційні одинадцять ролей вчителя в організації продуктивної КД із застосуванням технологічних схем (реальні комунікативні ситуації-взаємодії), особливостей реалізації, типових способів взаємин між субєктами – учасниками КД.

Визначено особливості мотивації до вивчення УМ у початковій ланці навчання: від пізнавальної процесуальної, соціально-емоційної (вузької) на першому етапі навчання до пізнавальної змістової і соціально-емоційної (широкої) – на другому. Визнання молодшого школяра з порушеннями слуху з його інтересами, потребами, мотивами і здібностями суб'єктом навчання при вивченні УМ дає підстави для забезпечення необхідної йому педагогічної і психологічної підтримки в організації і здійсненні КД.

Тому, нечуючий учень у такому середовищі спланованої, організованої КД це суб'єкт двосторонньої взаємодії, який:

- забезпечується повноцінним розвитком мови і мовлення $М_1$ і $М_2$ з урахуванням її набутого досвіду;
- покращує пізнавальний, соціальний та емоційний рівень свого розвитку;
- розширює і збагачує свої мовні і мовленнєві можливості;
- використовує прямий мовний, комунікативний доступ до наставників, ровесників завдяки використанню контекстної мови – $М_1$;
- має достатню кількість однолітків відповідно до віку та рівня, які поділяють контекстну мову (мови) дитини та комунікативні уподобання;
- забезпечується задоволенням комунікативних, академічних і функціональних потреб двома мовами – $М_1$ і $М_2$.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

# **РОЗДІЛ П'ЯТИЙ**. ОСОБЛИВОСТІ ПРИДБАННЯ Й ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## 5.1. Характеристика стадій придбання і засвоєння нечуючими учнями української мови в умовах комунікативної діяльності

Основними особливостями засвоєння СМ є: схожість процесів і послідовність засвоєння СМ, як $М_2$ учнями початкової школи та УЖМ, як $М_1$, динамічний і стадіальний характер цих процесів. З урахуванням положення схожості процесів оволодіння мовою був проведений порівняльний аналіз і уточнена динаміка засвоєння мови нечуючими учнями УМ. Було виділено *дві основні стадії придбання і засвоєння ними УМ* та охарактеризовані типові для них способи оволодіння мовою (І – початкова комунікативно-пізнавальна, ІІ основна граматична) (Табл. 6)

**Таблиця 6.**

**Основні стадії придбання і засвоєння нечуючими учнями української мови в умовах комунікативно-пізнавальної діяльності**

| | **Перша стадія** | **Друга стадія** |
|---|---|---|
| | **Початкова комунікативно-пізнавальна** | **Основна граматична** |
| Часовий проміжок | Перший рік навчання | 1 етап (півтора року).<br>2 етап (півтора року - два з половиною роки) |
| Особливості | засвоєння критичної обсягу мовного і мовленнєвого матеріалу (400 лексичних одиниць) УМ на основі конкретизації, систематизації, узагальнення.<br>Розуміння висловлювань за рахунок упізнавання звукових або графічних образів засвоєних мовленнєвих одиниць за допомогою жесту, опорної наочності, конкретної підказки учителя | організація «придбаних» комунікативних, мовних мовленнєві зразків з аналізом і поступовим усвідомленням мовних закономірностей у двох мовах (морфологічних, синтаксичних). |

| | | |
|---|---|---|
| Способи і мовленнєві дії<br><br>Засоби підтримки і стимулювання | *Наслідування.* Сприйняття, розуміння, імітація лексичних одиниць і мовленнєвих зразків, їх засвоєння і репродукування без змін.<br>Продукування засвоєних мовленнєвих зразків з незначними змінами<br>Формування умінь третьої і четвертої форм спілкування: ініціювання потреби використання УМ в умовах моделювання ситуацій комунікативної взаємодії учнів із учителем та між собою. Насичення вчителем УМ мовленнєвого досвіду зразками ефективної взаємодії; емоційна виразність, зверненість, чіткість, зрозумілість форм мовлення учителя; стимулювання імітації, запам'ятовування та вживання учнями запропонованих зразків за допомогою доступного і зрозумілого підкріплення УЖМ. | *Узагальнення.* Продукування висловлювань за рахунок синтаксичної реорганізації засвоєних мовленнєвих зразків та за аналогією.<br>Продукування аналогічних висловлювань, а також за рахунок морфологічної реорганізації засвоєних мовленнєвих зразків<br><br>Цілеспрямоване стимулювання оволодіння довільною регуляцією мовлення, уміннями синтаксичної і морфологічної реорганізації засвоєних мовленнєвих одиниць, підвищення питомої ваги взаємодії «учень-учень» для інтенсифікації їхньої взаємодії, самостійної продуктивної мовленнєвої діяльності, письмових видів мовленнєвої діяльності.<br>Застосування стратегій підтримки процесів усвідомлення мовних закономірностей і навчальних умінь. |
| завдання | Оволодіння звуковими, графічними і моторними образами словесних лексичних одиниць та мовленнєвих зразків відповідно до вправ (завдань), їх упізнавання у мовленнєвому потоці, імітація або виклик з пам'яті, артикуляційна та інтонаційна актуалізація відповідно до комунікативного наміру в типовій ситуації спілкування. Забезпечити закріплення мовленнєвих зразків за певними видами вправ (завдань).<br>Лексико-семантична адаптація нечуючими учнями засвоєних мовленнєвих зразків до нових обставин типових ситуацій.<br>Розвиток здатності, як передумови для усвідомленого оволодіння новими діями, до сегментації мовленнєвого потоку на елементи, впізнавання головних членів речення, усвідомлення їхніх | Оволодіння: комбінуванням засвоєних лексичних одиниць та мовленнєвих зразків, трансформуванням їх, щоб запитати про щось, спонукати до дії, підтвердити, заперечити тощо. Усвідомлення функцій членів речення, закономірностей побудови простих речень, порядку слів, необхідності переміщень членів речень у зв’язку зі зміною комунікативних намірів. Усвідомлення, узагальнення основних синтаксичних закономірностей СМ: поділ мовленнєвого потоку на рівні речення, співвіднесення комунікативних завдань з відповідними фразовими стереотипами.<br>Оволодіння вміннями узгоджувати мовленнєві і мовні одиниці шляхом зміни граматичної форми мовних одиниць (морфологічної трансформації). |

| | | |
|---|---|---|
| | функцій, розрізнення лексичних класів, можливостей їхнього заміщення.<br>Оволодіння здатністю ділити засвоєні цілісно мовленнєві зразки, спочатку на рівні речення, а потім і слова, розпізнавати граматичні ознаки, порівнювати їх, аналізувати й узагальнювати. Розвиток вмінь узагальнювати мовні закономірності є основою для довільної регуляції мовленнєвих засобів та самостійного продукування зв'язного мовлення | Розвиток умінь молодших школярів сегментувати слова, сприймати морфологічні ознаки, усвідомлювати їхні функції сполучення слів у реченні, порівнювати граматичні ознаки, помічати спільне, узагальнювати, виводити правила. |
| Стратегії підтримки | взаємодії «вчитель-учні», «вчитель – учень», в парах, групах;<br>використання двомовних компенсаторних стратегій (повторення за вчителем, застосування УЖМ);<br>удосконалення дій імітації, поділу мовленнєвого потоку на рівні тексту і речення, сприйняття учнями вагомих ознак, їх упізнавання і розрізнення, порівняння, узагальнення, процесів усвідомлення лексичних значень, можливостей їх взаємозаміни, виділення головних членів речення, їхніх функцій;<br>формування елементарних умінь встановлення і підтримки комунікативного контакту;<br>застосування стратегії зверненого до дітей мовлення; емоційності, виразності й зверненості словесного мовлення, застосування релевантних засобів комунікативно-ситуативної взаємодії. | |
| авторські підручники | **2 клас НУШ**<br>Кульбіда, С. В. Українська мова. 2 клас [Текст] : підруч. для 2 кл. спец. закл. загал. серед. освіти (Н 91).Київ : Либідь, 2019. 159 с. ISBN 978-966-06-0801-6. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/17-Pidruchnyky-dlya-osib-z-osoblyvymy-potrebamy-2-klas/Ukr-mova-Kulbida-2kl-%D0%9D91.pdf<br>Кульбіда, С. В. Українська мова. 2 клас [Текст] : підруч. для 2 кл. спец. закл. загал. серед. освіти (Н 90).Київ : Либідь, 2019. 159 с. ISBN 978-966-06-0793-4 https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/17-Pidruchnyky-dlya-osib-z-osoblyvymy-potrebamy-2-klas/Ukr-mova-Kulbida-2kl-%D0%9D90.pdf [231, 232]<br><br>**3 клас НУШ**<br>Кульбіда С.В. (2020). «Українська мова» підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90) 3 клас. ISBN 978-966-06-0819-1. Режим доступу https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/17-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-3kl/Ukr-mova- | |

| | |
|---|---|
| | chytannya-3kl-dlya-osib-z-osob-osvit-potreb-2020/Ukr-mova-3kl-Kulbida-2020.pdf<br>Кульбіда С.В. (2020). «Українська мова» підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 91) 3 клас. ISBN 978-966-06-0822-1. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/17-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-3kl/Ukr-mova-chytannya-3kl-dlya-osib-z-osob-osvit-potreb-2020/Ukr-mova-Kulbida-3%20kl-H91.pdf-[233-234]<br>_____<br>Марчук Т.Ф., Кульбіда С.В**.** Українська мова. 3 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. для глухих дітей / Т. Ф. Марчук, С. В. Кульбіда. Київ : Інкунабула, 2016. - 143 с. - ISBN 978-966-2219-43-2<br>Кульбіда С.В., Несен Г.М. Українська мова. 3 клас : підруч. для учнів спец. загальноосвіт. навч. закл. (Н 91) / С. В. Кульбіда, Г. М. Несен. Київ : Інкунабула, 2017. - 135 с. : кольор. іл. - ISBN 978-966-2219-50-0 [235-236]<br><br>**4 клас НУШ**<br>Кульбіда, С. В. (2021). Українська мова : підруч. для 4 кл. спец. закл. заг. середньої освіти (Н 90) / С. В. Кульбіда. К. : Либідь, 2021. 192 с. : іл. ISBN 978-966-06-0828-3. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/18-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-4kl/Ukr-mova-4kl-%D0%9D90-Kulbida.pdf<br>Кульбіда, С. В. (2021). Українська мова : підруч. для осіб з особлив. освітн. потребами (Н 91) : 4 кл. / С. В. Кульбіда. К. : Либідь, 2021. 192 с. : іл. ISBN 978-966-06-0827-6. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/18-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-4kl/Ukr-mova-4kl-%D0%9D91-Kulbida.pdf [237-238]<br>_____<br>Кульбіда С.В. Українська мова. 4 клас : підруч. для учнів спец. загальноосвіт. навч. закл. (Н 90) / С. В. Кульбіда. Київ : Інкунабула, 2017. - 135 с. - ISBN 978-966-2219-48-7<br>Кульбіда С.В. Українська мова. 4 клас : підруч. для 4 кл. спеціальних закл. загальної серед. освіти (Н 91). С. В. Кульбіда. Київ : Либідь, 2018. 191 с. - ISBN 978-966-06-0772-9 [239-240]<br><br>**5 клас**<br>Кульбіда С.В. Українська мова. 5 клас : підруч. для 5 кл. спец. закл. заг. серед. освіти (Н 90) / С. В. Кульбіда. Київ : Либідь, 2018. - 207 с. - ISBN 978-966-06-0785-9 [241] |
| посібники | Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Литовченко С.В., Таранченко О. М., Кульбіда С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В. К.: Ранок «Кенгуру», 2019. Розділ 4. Застосування білінгвального підходу в освіті. (2,0). http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719892<br>Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами: зб. статей обласного науково-методичного семінару 4 |

| | | |
|---|---|---|
| | березня 2019 року / упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В. Київ: Інтерсервіс, 2019. 130 с. ISBN 978-617-696-904-4.<br>Кульбіда С.В. (2020). Вивчення української мови у 5 класі для спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90): *навчально-методичний посібник*. Схвалено для використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами науково-методичною комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти МОН України (протокол №4 від 21.07.2020).<br>Кульбіда С.В. (2020). Формування знань, умінь і навичок при вивченні речення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій третьокласників з порушеннями слуху (Н 90). «Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток»: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок «Кенгуру», 2020. Гриф МОН України (протокол №1/9-566 від 9.10.2020). [242-245] | |
| Жестівники | Іванюшева Н.В., Зуєва Є.М. (2003). **Український тематичний відеословник жестової мови**: навчально-методичний посібник. 3 частини. К.: Культурний центр УТОГ, 2003.<br>**Український жестівник для батьків**. Жестівник. С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. В. Іванюшева, Н. Б. Адамюк. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. Жестової мови, Укр. т-во глухих. К.: СПКТБ УТОГ, 2011. 380 с. ISBN 966-8172-09-4.<br>Українська жестова мова**.** **Жестівник: навчальний посібник**. С.Кульбіда, І.Чепчина, Н.Адамюк. К.: [Педагогічна думка], 2012. 206 с.<br>**Географічний жестівник: континенти, країни, міста: посібник-жестівник**. С. Кульбіда, І. Чепчина, Н.Адамюк, В. Кириченко. Посібник. Київ: СПКТБ УТОГ. 2014. 96 с.<br>Українська жестова мова. Режим доступу: http: //www.spreadthesign.com/<br>Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина перша. Жестівник «Українська жестова мова». Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707284/.<br>Кульбіда, С.В. () (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина друга. Жестівник «Українська жестова мова». Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707467/<br>Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина третя. Жестівник «Українська жестова мова». Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707468/<br>Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина четверта. Жестівник «Українська жестова мова». Київ, 2021. [331-334]<br>Іванюшева Н.В., Скурчинський В.В. (2020). Минуле і сучасне у жестовій мові: **посібник-жестівник.** Київ: СПКТБ УТОГ, 230 с. [246-251] | |
| Блоги вчителів | https://ksena76.blogspot.com/ [252] | Романовська Оксана |

### 5.2. Змістові характеристики етапів першої та другої стадій

*На першій початковій стадії* учні зі зниженим слухом опановують УМ, як і ЧД рідну, *на основі наслідування,* переважно мимовільно та інтуїтивно. Природне оволодіння, за С. Рубінштейном, 2008, мовою починається з оволодіння «*живим мовленням*», за Л. Виготським, 1982, «*з виникнення, найнижчих елементарних властивостей мови*» [253, 254]. Відбувається запам'ятовування мовленнєвих блоків УМ цілісно з імітуванням, розумінням значення, смислу, за Ж. Піаже, як «цілком готових знаків» [202]. До прикладу, у момент комунікативно-емоційного насичення під час спілкування з комунікантами спостерігається вживання спочатку у зміненому вигляді (формі), але з відтворенням змісту, а згодом – з відпрацюванням лексико-семантичних адаптацій.

*На першій початковій стадії* глухі учні опановують УМ як $М_2$, як і ЧД рідну, *на основі контрасту з УЖМ як* $М_1$, переважно усвідомлено, з оволодіння найнижчих елементарних властивостей мови, сприйнятих зорово (слово (склад, буква), сполучення слів, речення, текст. Відбувається запам'ятовування мовленнєвих блоків УЖ цілісно з першочерговим розумінням і усвідомлення значення, смислу, за Ж. Піаже, 1951, як «*цілком готових знаків*» [202]. На репліки вчителя учні реагують переважно за допомогою жестів (так, ні), відповідей УЖМ, КЖм, дактильних знайомих слів, повторення калькованих слів учителя. До прикладу, у момент комунікативно-емоційного насичення під час спілкування з комунікантами відпрацьовується вживання спочатку зміст, а згодом усвідомлення форми до змісту, лиш потім – лексико-семантичних адаптації.

Перша стадія (перший рік навчання) оперує засвоєнням критичної маси мовного і мовленнєвого матеріалу УМ на основі конкретизації, систематизації, узагальнення.

На другій основній - *граматичній стадії відбувається* реорганізація «придбаних» комунікативних, мовних мовленнєві зразків з аналізом і поступовим усвідомленням мовних закономірностей у двох мовах (морфологічних, синтаксичних).

*Перший етап другої стадії* (півтора року) учні демонструють зацікавленість у репродуктивному застосуванні вивчених цілісно мовленнєвих зразків і лексичних одиниць, зрозумілих у доступних формах мовлення. Мовлення учнів відзначається у цьому періоді різним рівнем (достатній, низький) показників (зрозумілість, доцільність, чіткість, продуктивність).

Під час *першого етапу другої стадії* нечуючі учні починають реорганізовувати мовленнєві зразки і продукувати власні висловлювання за

аналогією, втім поєднання слів, як лексем, відбувається без врахування їхніх морфологічних форм і функцій.

На *другому етапі другої стадії* (півтора року) – нечуючі учні спроможні адаптувати вивчені мовленнєві зразки за рахунок заміщення одного або двох елементів у них, їхнього розширення (скорочення). Засвоєння УМ нечуючими учнями *на другому етапі* характеризується розпізнаванням морфем і способів виконання окремих морфологічних трансформацій, застосуванням простих правил, появою творчих процесів у КЖм, хоч і з великою кількістю помилок.

Проведений нами аналіз характеристик спонтанного мовлення нечуючих учнів початкового вивчення УМ, а також врахування послідовності механізмів усного мовлення для учнів зі зниженим слухом в організованій КД дозволили конкретизувати процеси *на кожній стадії засвоєння УМ.*

На *початковій стадії* нечуючі учні засвоюють СМ за рахунок сприйняття, упізнавання, розуміння голосоутворення, продукування усного мовлення, відтворення мовленнєвих одиниць при виконанні вправи (завдання) у типових ситуаціях без змін.

На *другій стадії* відбувається використання засвоєних мовленнєвих одиниць при виконанні вправ (завдань) з незначними змінами за рахунок операцій скорочення, доповнення, підстановки, заміщення з метою їх адаптації до нових обставин типової ситуації.

*Перший етап другої стадії* характеризується тим, що нечуючі учні здатні реорганізовувати засвоєні мовленнєві одиниці за рахунок операцій переміщення окремих лексичних одиниць та/або частин мовленнєвої одиниці, її скорочення або комбінування з іншими для реалізації комунікативного завдання у новій ситуації; *у другому етапі другої стадії* – здебільшого за рахунок морфологічної трансформації опанованих мовленнєвих зразків.

Результатами якості є положення за B. Laufer, 1997, де накопичуються і класифікуються знання слів (лексичне значення і смисл), як форм, структури слова, синтаксичної структури слово у сполученні слів, реченні, тексті, лексичних взаємовідносинах слова з іншими словами (пряме значення, переносне значення синонімія, антонімія, та ін.) [255].

Серед завдань освітнього, розвиткового, виховного напряму звертаємо увагу на специфічні (опанування говорінням (висловленням) – 1, писемним мовленням - 2, читанням - 3) завдання (Рис. 24).

| специфічні завдання | | |
|---|---|---|
| 1<br>формування навичок і вмінь продукувати висловлювання КЖм, дактильної форм мовлення | 2<br>оволодіння навичками копіювання запису, списування засвоєних одиниць , речень, коротких текстів; упізнавання зорово (на слух) на знайомому матеріалі | 3<br>оволодіння навичками читання, розуміння значення, продукування, відтворення |

**Рис. 24. Специфічні завдання в організації комунікативної діяльності**

1- формування навичок і умінь учнів репродукувати висловлювання на основі вибору, артикуляційної та інтонаційної КЖм, дактильної актуалізації засвоєних лексичних одиниць і мовленнєвих зразків відповідно до ситуації і комунікативного завдання без змін та з незначними лексико-семантичними узгодженнями з урахуванням фізіологічних можливостей нечуючої дитини.

2 – оволодіння навичками копіювання, запису (з опорою і по пам'яті), списування, запису під дактильну, Кжм диктовку засвоєних лексичних (семантичних) мовленнєвих одиниць, а також простих речень, коротких текстів зі знайомим лексичним матеріалом. Упізнавання зорово (на слух), розуміння засвоєних лексичних одиниць й мовленнєвих зразків, а також коротких текстів, побудованих на знайомому матеріалі.

3 – Оволодіння навичками читання засвоєних лексичних одиниць за вчителем, розуміння їхнього значення і смислу, упізнавання, самостійно продукування, відтворення (озвучування графічних образів знайомих лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, розуміння їхнього значення; читання і розуміння змісту основного тексту, що вміщують засвоєні лексичні і мовленнєві одиниці без змін та з незначними змінами.

### 5.3. Вимоги до організації комунікативної діяльності учнів з порушеннями слуху

На основі детального аналізу й узагальнення даних дослідження визначено основні *вимоги* до організації КД при вивченні УМ на обох стадіях. На *першій стадії* до них віднесено: насичення мовленнєвого досвіду учнів прагматично

значущими мовними і мовленнєвими одиницями, забезпечення їх однозначного зв'язку з їх предметним (наочним) жестовим значенням, а також мотивації багаторазового вживання у типових ситуаціях КД, підтримку їх сприйняття і запам'ятовування, зокрема за рахунок застосування стратегії зверненого до дітей мовлення («*Child directed speech*»), комбінування мнемічних прийомів, стимулювання усвідомлення учнями операцій скорочення, розширення мовленнєвих зразків, підстановки і заміщення лексико-семантичних елементів в них, сегментації на рівні сполучення слів, речення, тексту.

Основними вимогами на *другій стадії є* цілеспрямоване застосування стратегій привертання уваги учнів до граматичної форми, виділення граматичних ознак, ініціювання аналізу, узагальнення та усвідомлення синтаксичних і морфологічних закономірностей за рахунок опор, навідних запитань, сегментації на рівні речення і слова, операцій трансформації, спочатку синтаксичної, а потім морфологічної.

Послідовність навчання ІМ молодших школярів була конкретизована нами, з урахуванням встановленого психолінгвістами (Н. Пахомової, 2020; Р. Фрумкіної, Д. Слобіна, 2007 та ін.) факту універсальної послідовності засвоєння учнем окремих систем рідної $М_1$ та інших мов (в першу чергу морфосинтаксичної), на основі експериментальних даних аналізу спонтанного мовлення учнів протягом навчання у 2-5 класах спеціальних шкіл (Н 90 і Н 91).

У синтаксисі учні засвоюють прості синтагми перед складними, прагматично значимі перед менш релевантними, закономірні схеми речень перед незакономірними, прості речення перед складними.

Нечуючі школярі, як і чуючі ровесники, оволодівають спочатку однослівними реченнями (до яких відносять і словосполучення та фрази, що сприймаються учнями цілісно), потім двослівними (за О. Леонтьєвим, 1976), трислівними та більшими простими реченнями (поширеними і скороченими, ускладненим звертанням і неускладненими; за метою висловлювання: розповідними (стверджувальними і заперечними), питальними, спонукальними різних видів) [106]. Що стосується питальних речень, то учні зі зниженим слухом спочатку будують речення з урахуванням інтонаційної складової, схеми, активних конструкцій, водночас глухі учні опановують шлях від особливостей побудови активних конструкцій речень в УЖМ до особливостей побудови активних конструкцій речень в СМ за допомогою орієнтовних схем, кількісних елементів в КЖм і графічних елементів в Пм.

При вивченні простих розповідних речень із запереченням звертається увага на відмінності продукування в УЖМ, де заперечення ставиться після предикату (ХОТІТИ НЕ – не хотіти, не хочу, БАЖАТИ НЕ – не бажати, не бажаю, ВЧИТИСЯ НЕ – не вчитися, не вчуся та ін.). Крім окремих винятків, де заперечення є частиною простого жесту (НЕ БУДУ – не буду, НЕ РОЗУМІЮ – не розумію (не розуміти), НЕ ЗНАЮ – не знаю (не знати). Як правило, оволодіння запереченнями не представляє жодних труднощів ні для учнів зі зниженим слухом, ні для глухих учнів, за умови точного донесення інформації у співставленні двох мов.

Як засвідчує досвід, під час організації пізнавальної КД варто застосувати активних конструкцій (див. «Текст», «Речення» та ін.), оскільки пасивні освоюється чуючими ровесниками після 7-9 років. При вивченні основ морфології впродовж перших двох років навчання учні зі зниженим слухом мало звертають уваги на морфологічні маркери, що обумовлено цілісністю їхнього сприйняття лексики. Зокрема, пріоритети у засвоєнні морфології мають базисні одиниці перед афіксальними, словоскладання перед деривацією, суфікси перед префіксами. Глухі учні – базові мовленнєві одиниці Н.в перед іншими відмінками, чого не скажеш про форми однини-множини. За допомогою схем відповідних закінчень відбувається краще засвоєння найпоширеніших форм однини (за родами) і множини (за родами): *людина – люди, батько – батьки, вікно – вікна,* а також випадки засвоєння іменників лише в однині, чи множині. Звертається особлива увага на виключення з правил у УЖМ: ДИТИНА – ДІТИ, у СМ: *дитина – діти*.

Стосовно відмінювання дієслів, то чуючі діти – носії УМ засвоюють раніше, за О. Гвоздьовим, 2008, ніж відмінювання іменників (4-5 класи) [256]. Для вираження минулого часу глухі діти використовують спочатку спрощені дієслівні форми в УМ (як правило початкової форми або дієслова першої особи), але без труднощів утворюють форми часів за схемою (таблицею), з труднощами – лише за правилом.

Відмінювання особових займенників починається з першої і другої особи однини. Займенники вживаються дітьми тривалий час в короткій формі, тільки з шести років у мовленні чуючих дітей з'являються перші порівняння, спочатку за допомогою слів *мій (твій), моя (твоя), моє (твоє).*

Прикметники мають спрощені форми використання, без врахування родів та чисел (ЧИСТИЙ* ЧАШКА, ЧИСТИЙ* ДЖЕРЕЛО, ЧИСТИЙ* КИЛИМИ), *чистий чашка, чистий джерело, чистий килими*. У вживанні порівняльного ступеня прикметників спостерігається велика кількість помилок, пов'язаних з пізнішим засвоєнням: *високий *– вищий*, низький – нижчий*.

Спочатку учні дізнаються, як продукувати різні жести, а потім як лексиколізувати і граматизувати жестові конструкції у синтаксичних (простих, складних) формах. Обґрунтування вивчення окремих мовних тем залежить від візуальної схеми та організації КД (для прикладу «Словосполучення» п. 6.5 Розділу VI).

З сурдопедагогічного досвіду відомо, що учні вивчають мови краще коли вони займаються комунікативною діяльністю, яка передбачає реальне вживання і використання нової мови для виконання значущих завдань.

Учні мають набути сприйнятливих та виразних навичок в інтерактивному значущому контексті комунікативних ситуацій-взаємодій (отримання і утримання уваги; сприймання зрозумілого мовленнєвої форми повідомлення, уточнення лексичного значення засобами двох мов; обмін, підтвердження й виправлення інформації; вираження ступенів невизначеності; прохань щодо роз'яснень і повторення, використання відповідних фонологічних, лексичних, синтаксичних, семантичних і прагматичних аспектів та ін.

Проведений в умовах педагогічного експерименту детальний аналіз динаміки формування КПД нечуючих учнів свідчить про те, що воно, як головне новоутворення молодшого шкільного віку, формується впродовж усього періоду початкового навчання. Використовуючи за основу переконання в'єтнамського дослідника Khao Nhuen Ke, 1981, 1986, який обґрунтував почергову послідовність такого процесу [257], визначено певні особливості цього процесу.

Зокрема, у процесі організованої пізнавальної КД учні шести-восьми років засвоюють первісні форми навчальних умінь. Найзначущими є вміння:

а) *сприймати, розуміти* навчальне завдання, яке вчитель надає у доступній і зручній формі з урахуванням можливостей нечуючого учня,

б) *запитати, уточнити, порівняти, співставити* інформацію,

в) *виконувати* його за зразком,

г) *застосувати* (аналогічно, творчо) вже засвоєний спосіб виконання до розумових дій.

З урахуванням організації пізнавальної КД до вивчення УМ можна констатувати, що *первинні навчальні вміння* щодо оволодіння спілкуванням – як основи комунікативних компетенцій розвиваються *у два етапи,* які можна співставити з обґрунтованими нами основними стадіями придбання і засвоєння нечуючими учнями УМ на основі УЖМ у значущих комунікативних ситуаціях-взаємодіях.

*На першій стадії* формуються первісні навчальні вміння розуміти комунікативні завдання у типових ситуаціях спілкування та вирішувати їх за рахунок упізнавання, розуміння і репродукції представлених їм мовленнєвих форм і зразків, а також вибору й застосування засвоєних мовленнєвих засобів спілкування без змін і з незначними змінами шляхом виконання операцій підстановки, заміщення, скорочення.

*На другій стадії* нечуючі учні усвідомлюють і засвоюють загальні способи дій і дії конкретизації, до яких ми відносимо способи синтаксичної та морфологічної організації засвоєних мовленнєвих зразків і створення власних висловлювань у доступних і зручних формах за аналогією для розв'язання комунікативних завдань у нових ситуаціях.

Також нами встановлена послідовність формування різних видів мотивації при вивченні УМ в умовах організації пізнавальної КД у нечуючих учнів і взаємозв'язок із їхньою успішністю:

а) від пізнавальної процесуальної і соціально-емоційної (вузької) на першій стадії навчання (позитивного ставлення на відміну від негативного) до пізнавальної змістової і соціально-емоційної (широкої) мотивації на другій стадії;

б) мотивація посилюється і змінюється у зв'язку з розгортанням стадій організації пізнавальної КД і оволодінням комунікативними компетенціями;

в) домінуючими мотивами більшості учнів (87%) стали внутрішні, достатньо стійкі, а не зовнішні (ситуативні, нестійкі), що свідчить про зрушення мотивів навчання в позитивному ключі (від зовнішніх до внутрішніх);

г) загалом позитивні зрушення успішності оволодіння предметом з внутрішніми стійкими мотивами спостерігаються у 38% учнів (достатньо висока успішність), 24% учнів (достатня успішність), 25 % учнів (низька успішність).

Додамо, що сприятливі умови для стимулювання пізнавальної процесуальної і соціально-емоційної (вузької) мотивації вивчення ІМ створюються за рахунок *організації комунікативно-пізнавальної діяльності*, яка інтегрує двомовне спілкування з навчально-ігровою діяльністю, а також забезпечує задоволення основних потреб молодших школярів у розумінні, враженнях, емоціях, визнанні, підтримці, схваленні.

Створення вчителем в умовах двомовності комунікативних ситуацій успіху, емоційних вражень у пізнавальній КД сприяє, на наш погляд, формуванню мотивації вивчення УМ, зростанню активності до розуміння і сприймання слова. Пізнавальна змістова та соціально-емоційна мотивація нечуючих учнів формуватимуться за рахунок відбору цікавого навчального мовного і

мовленнєвого матеріалу (Розділ VI), моделювання особистісно орієнтованого словесного спілкування, пробудження в них інтересу до державної мови та української культури. Додамо, що соціокультурний компонент в умовах двомовності передбачає формування навичок та умінь учнів пізнавати у потоці мовлення, розуміти і називати найпростіші реалії (імена носіїв мови, казкових героїв, назви столиці, держави, країни); розуміти інформацію про українське життя, державні і народні символи, історичні факти про козаків, спадщину історичні та архітектурні пам'ятки рідної місцевості; українські прізвища та імена; вступати в контакт з носіями мови, застосовуючи прийнятні для цього мовленнєві засоби та дотримуючись основних норм етикету (абеткової поведінки); порівнювати країнознавчу інформацію, яка вивчається з відомими історичними та чи культурними фактами своєї батьківщини, звертати увагу на особливості культури глухих, носіїв УЖМ, запозичувати позитивний досвід комунікації.

### 5.4. Шляхи розвитку компетентнісного потенціалу мовної особистості

Для учнів з ОПС висувається необхідність «*засвоювати і сприймати національну самобутність мови на рівні розділів лінгвальних (метамовних) знань першої і другої мов*» [30. с. 211]. У цьому зв'язку провідною метою навчання мови, як першої, так і другої, учнів з ОПС у навчальних закладах є формування їхнього компетентнісного потенціалу, як ядра мовної особистості.

Шляхи розвитку компетентнісного потенціалу є важливою дидактичною ознакою сучасних підручників, оскільки представлені теоретичні відомості, мовні правила, узагальнення розраховані не стільки на запам'ятовування, а більшою мірою, на практичне засвоєння, опанування, особливо в умовах початкового навчання, коли навчальна діяльність починає поступово формуватися і обов'язково враховувати зону найближчого розвитку з орієнтацією на практичну складову. Зокрема практична складова спрямовує передусім на забезпечення таких умов (розвиватися мають не стільки знання про мову, а більшою мірою мовні вміння: будувати речення, різні за структурою, метою висловлювання; правильно утворювати форму жесту (слова) й сполучати з іншими членами; будувати жестосполучення (словосполучення), дотримуватися норм сполучуваності (кінетичної, фонетичної, графічної, граматичної, структурної) з метою запобігання можливим труднощам засвоєння).

Необхідний ресурс застосування комунікативних стратегій білінгвального процесу навчання нами пропонується щодо:

- планування (визначення покроковості у виконанні вправ (завдань); передбачення навчальних ресурсів і прогнозування їхньої ефективності);

- цілепокладання (розуміння змісту, мети вправ (завдань), визначення навчальної цілі з прогнозуванням очікуваного результату);

- регулювання (можливість зміни за потреби послідовності виконання вправ (завдань), звернення уваги на інструкції, пам'ятки у разі неправильного виконання менше, ніж 60%, організація роботи над помилками з можливістю закріплення засвоєного на подібному матеріалі;

- самоконтроль, самооцінювання кінцевого результату (співвіднесення досягнутого результату з поставленою метою (цілями).

Важлива роль представлених стратегій, як алгоритмів комунікативної діяльності до виконання учнями вправ і завдань. Більшою мірою це стосується: чіткості й однозначності формулювання, які спрямовуються на учнів, врахуванні їхньої доступності для дитячого сприйняття і розуміння, використанні удосконаленої системи умовних позначень та ін.

Важливими, на наш погляд, є і функції підручника, які покликані допомогти накопичити інформаційний ресурс, а саме:

1) наочно представити для учнів зразки в оволодінні української мови;

2) усвідомити цінність міжкультурного спілкування у своєму найближчому оточенні (у класі, школі, в родині тощо);

3) підвищити мотивацію до вивчення мови;

4) формувати самооцінку;

5) допомогти тестувати рівень володіння мовою (мовами) і зіставити його з європейськими нормами;

6) обирати (разом з учителем) найбільш раціональні способи вдосконалення своїх знань і вмінь.

Власне, на уроках мовного циклу в основній школі відбувається базове формування мовної особистості ОПС на різних рівнях (Рис. 25) як:

**Рис. 25. Рівні базового формування мовної особистості**

- комуніканта – мовця, що продукує тексти різних форм, стилів, типів і жанрів мовлення);

- реципієнта - сприймача і читача, що продукує візуально-рухові та графічні висловлювання інших осіб;

- інформатора – мовця, який передає повідомлення з різною метою.

На основі систематичних спостережень і вивчення сурдопедагогічного досвіду для розвитку мовної особистості у навчальному закладі загалом здійснюються наступні кроки. Відбувається співпраця педагогів з усіх предметів, спрямована на виявлення і виправлення помилок у формах УМ (31,1 %), розробляються комплекти завдань для класної і позакласної роботи з урахуванням індивідуальних досягнень кожного учня (51,7 %), розробляються тематичні жестівники, словники (жестово-словесний, словесно-жестовий) (17,2%).

Таким чином, поступовий процес формування мовної особистості ОПС реалізується в спеціально створених умовах освітнього дискурсу, психолого-педагогічного супроводу фахівців навчального закладу, зокрема на уроках УМ.

Підсумовуючи викладене, варто зазначити, у процесі здійснення формувального етапу експерименту розкрито дві стадії придбання і засвоєння УМ в умовах організованої пізнавальної КД, їхні особливості, часові проміжки, способи і мовленнєві дії, засоби підтримки і стимулювання, завдання, стратегії підтримки, представлено перелік піжручників, посібників, жестівників, а також блогів вчителів початкового навчання.

Охарактеризовано етапи першої та другої стадій опанування $УМ_1$ як рідної для учнів зі зниженим слухом, $УМ_2$, як другої (на основі контрасту $УЖМ_1$) для глухих учнів.

В організованій пізнавальній КД конкретизовано процеси засвоєння УМ двома категоріями нечуючих учнів на кожному етапі першої та другої стадій. Звернено увагу на специфіку завдань з розвитку говоріння (висловлення),

писемного мовлення, читання, що допоможе вчителю обирати відповідні типи з урахуванням мети уроку, засвоєної лексичної бази у двох мовах.

Висвітлено послідовність формування різних типів мотивації учнів при вивченні УМ і розкрито взаємозв'язок з їхньою успішністю. Доведено, що сприятливі умови для стимулювання пізнавально-процесуальної (широкої) і соціально-емоційної мотивації (вузької) вивчення УМ створюються за рахунок організації пізнавальної КД, яка інтегрує двомовні комунікативні ситуації-взаємодії з навчально-ігровою, забезпечує задоволення основних потреб молодших школярів з ПС у розумінні, доступі до інформації, підтримці, враженнях, визнанні, схваленні.

Розроблено вимоги ефективної організації КД нечуючих учнів на різних її етапах.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

# РОЗДІЛ ШОСТИЙ. ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕЧУЮЧИХ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Учні вивчають мови краще,*
*коли вони займаються комунікативною діяльністю,*
*яка передбачає реальне використання нової мови*
*для виконання значущих завдань.*

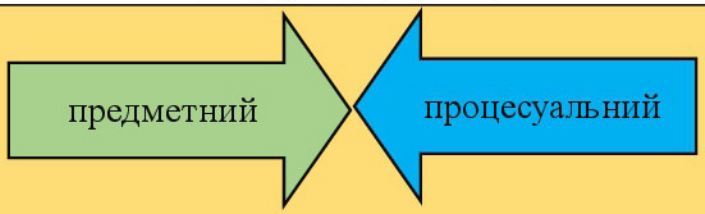
## 6.1. Авторська методична система лінгводидактичного забезпечення у 2-5 класах

Проаналізовані закономірності певної послідовності засвоєння УМ в організації пізнавальної КД враховані нами при розробці теоретичної і практичної складової цього розділу щодо відбору, розподілу і порціювання окремих тем авторської методики опанування мовного і мовленнєвого матеріалу предмету «Українська мова» 2-5 класи учнів (Н 90 і Н 91) з 2018-2020 роки.

*Мета* створення авторської методичної системи – посилення процесів придбання, взаємодії і засвоєння УМ нечуючими учнями в організованій КД з використанням УЖМ. В умовах обмеженої кількості навчальних годин на вивчення «Української мови» вивчення мови нечуючими учнями має бути підтримане ретельною методичною організацією навчального матеріалу і процесу. Тому представлені матеріали вивчення УМ, хоч і вибудовані на програмному матеріалі (О. Савченко, 2018) Нової української школи, з урахуванням окремих стадіальних характеристик розвитку рідної мови чуючих дітей – носіїв мови, але враховують динаміку, специфіку розвитку (мовну, мовленнєву базу) словесної мови і жестової мови як $М_2$ і $М_1$ з узгодженням сенсорно-фізіологічних можливостей, комунікативних потреб, інтересів, рівня компетенцій при вступі у школу [258].

При розробці методичної системи здійснено відбір навчального матеріалу до підручників, посібників з урахуванням рівня мовного, мовленнєвого, пізнавального розвитку у двох мовах, комунікативних потреб, інтересів нечуючих учнів), змісту навчання УМ у 2-5 класах на основі змістових компонентів: предметного і процесуального (Рис. 26).

**Рис. 26. Змістові компоненти підбору навчального матеріалу до підручників, посібників**




*Предметний компонент* стосувався аналізу, обґрунтування й відбору за темами типових комунікативних вправ (завдань, ситуацій), при яких відбувається закріплення й постійне повторення відповідної лексики, фонетичного, граматичного чи синтаксичного явищ при вивченні різних тем у кожному класі, починаючи з 2 класу. Розміщення, розмежування навчального матеріалу для всіх етапів навчання УМ нечуючих учнів обґрунтовано співвідноситься з послідовними і закономірними етапами засвоєння УМ нечуючими учнями.

*Процесуальний компонент* спрямований на вирішення конкретних цілей і завдань навчання УМ з кожної теми, представлений визначенням конкретних компетенцій (знань, умінь, навичок) елементарної КК нечуючих учнів.

На кожному уроці і при виконанні домашніх завдань учневі доводиться звертатися до підручника як важливого джерела пізнання. Цінним продуктом є саме навчальний текст для розгортання КД на уроці та поза його межами. Дослідник М. Бахтін, 1989, зазначав цю тезу в контексті розкриття основного стриж навчального тексту при зустрічі двох світів свідомості [70, с. 127].

*Основний стрижень навчального тексту*
*розкривається на при зустрічі двох світів свідомості:*
*готового авторського і реагуючого,*
*читацького, новоствореного…*

**М. Бахтін, 1989**

Тобто при сприйманні і розумінні тексту кожного разу здійснюється зустрічне усвідомлення, розуміння та інтерпретація змістового наповнення, ініціюється складна розумова діяльність читача. Налагоджена КД у цьому випадку є тим важливим чинником, який забезпечує повніше, якісніше, чіткіше, детальніше та ін. розуміння сприйнятого. «*Неуміння думати над текстами з дитинства закріплює стереотипне мислення…*» [70, с. 83]. Як справедливо відмічає Л.

Генденштейн, головне, «*чому ми маємо навчати у школі, – це розвивати можливість думати, співставляти, аналізувати, запитувати, уточнювати*».

За такого розуміння автором відібрано навчальні тексти, звернуто увагу на те, щоб підключалася думка $М_1$, вмикалася уява, щоб хотілося комунікувати. Тому навчальні тексти авторської методики зацікавлюють нечуючих учнів, стимулюють до комунікативної активності. З іншого боку, навчальний текст — це не просто лінійне утворення набору речень. Він вибудовується як деякий багатовимірний семантично-ілюстрований простір, в межах якого учень-сприймач-читач може здійснювати перемішення в різних напрямах (за Т. Заяць, 2020). Тому я, як автор-конструктор навчальних текстів, розмістила за певною системою (до кожної теми вправи подано спочатку легші, простіші, переважно з готовими формами слів, а потім – важчі, складніші), дотримуюсь таких «необхідних умов:

– наявність зрозумілого *контексту*: учні спроможні рухатися горизонтально, розширювати свої уявлення про тему (навчальний матеріал) за рахунок використання різних форм пред'явлення навчальної інформації (словесно-логічної, візуальної, предметно-практичної, емоційно-метафоричної), різної за змістом (констатувальної, проблемної, уточнювальної, пояснювальної, альтернативної), включення міжпредметних текстів (у вигляді сюжетної основи, елементів ігрових ситуацій, тощо);

– наявність *субтексту*: учні спроможні рухатися вертикально, виділяти у тексті фрагменти різного роду складності як за змістом, так і за способами навчальної діяльності (використання текстів і завдань з демонстрацією обов'язкових зразків дій), навчати у режимі виконавчого, дослідницького, проектного, творчого пошуку та ін.;

– наявність *підтексту*: учні спроможні рухатися в тексті глибше, знаходити словесно невиражений, глибинний зміст інформації за рахунок опертя на знайомі значення слів, асоціативні зв'язки, власну уяву, власний особистісний досвід та ін.» [259. с.10]

До кожної теми в підручниках наведено: *правило (правила)*, виділене жирним шрифтом, з конкретними прикладами, *схеми, зразки для розбору* і *виконання вправ*, *пам'ятки*, *таблиці відмінювання*, що полегшують його розуміння, усвідомлення і засвоєння. Варто звернути увагу, що при представленні і використанні правил, таблиць, схем, зразків та ін. з найменшого 2 класу по 5 клас включно роботу варто проводити над виробленням вміння бачити, спостерігати, аналізувати спільне і відмінне, співставляти зі знайомим, виокремлювати головне (послідовне) тощо – тобто усвідомлювати істотні ознаки досліджуваного мовного (мовленнєвого)

явища. Зокрема, вивчення правил – граматичні визначення не завжди даються повно (2-3 класи), оскільки другокласники і третьокласники ще не підготовлені до повного сприймання всіх ознак (наприклад, частини мови), не зможуть одразу розібратись у всій складності визначення терміну. Тільки з визначенням повного поняття про всі ознаки мовного явища даємо повні визначення терміну (4-5 класи). Навчальні тексти розроблено із застосуванням правил (M. Nomura, G. Skat Nielsen, B. Tronbacke, 2012), що стосуються звернення на «ти» до учня, простих речень, спрощення складних текстів як на мовному, так і на предметному рівні [260].

Звертаємо увагу на поступові орієнтовні чотири *рівні (етапи)* у використанні мовленнєвих форм вчителем (Рис. 27) при вивченні нового навчального матеріалу.

**Рис. 27. Етапність у використанні мовленнєвих форм вчителем**

Перший рівень (етап) – сприймання навчальної інформації спочатку подається формою мовлення (жестового/словесного), у якому учень з ПС компетентний.

Другий рівень (етап) – розуміння навчальної інформації подається формою мовлення (жестового/словесного), у якому учень з ПС компетентний.

Третій рівень (етап) – узгодження елементів навчальної інформації базової форми мовлення з письмовою і дактильною формами мовлення.

Четвертий рівень (етап) – систематизація і закріплення навчального матеріалу за допомогою того різновиду мовлення, яке вчитель вважає за необхідне (доцільне) розвинути, удосконалити, поліпшити та ін.

Досить активним комунікативним ресурсом стає тотальна комунікація (ТК), КЖм. Повторимо, що нечуючі учні вивчають мову краще, коли вони звертаються до своїх попередніх знань і досвіду у $М_1$, розглядаються їхні актуальні комунікативні потреби доступною і зручною формою мовлення, ПКД є цілеспрямованою, інформативною.

Спочатку учні дізнаються, як продукувати різні жести, а потім як лексиколізувати і граматизувати жестові конструкції у синтаксичних (простих, складних) формах. Обґрунтування вивчення мови залежить від візуальної схеми та організації КД Учні мають набути сприйнятливих та виразних навичок в інтерактивному комунікативному контексті (отримання і утримання уваги; сприймання зрозумілого мовленнєвої форми повідомлення, уточнення лексичного значення засобами двох мов; обмін, підтвердження й виправлення інформації; вираження сходинок невизначеності; прохань щодо роз'яснень і повторення, використання відповідних фонологічних, лексичних, синтаксичних, семантичних і прагматичних аспектів та ін.

Тобто учні вивчають мову краще, коли вони займаються такою КД, яка передбачає реальне і використовувати нової мови для виконання значущих завдань, відбувається створення сенсорно потенційних споруд у соціально-комунікативному контексті уроку.

Кожен урок – це система комунікативно-мовленнєвих ситуацій-взаємодій, що слугують для кожного вчителя основою для реалізації навчальних цілей уроку і підбору засобів навчального матеріалу.

Також варто уточнити, що відбір навчально-комунікативних текстів для підручників, посібників здійснювався на основі детального аналізу 34 джерел сучасної української дитячої літератури, підручників старого й нового покоління, опублікованих напрацювань-доробків сурдопедагогів початкової школи (О. Біланова, 2020, 2021; Р. Грицько, 2020; Т. Заяць, 2018; Н. Іванюшевої, А. Коломоєць, 2020; А. Коломоєць, Л. Луценко, 2020; М. Луцків, М. Палій, Л. Лещенко, О. Романовська, Ю. Чаплюк, 2020; О. Щуцька, 2020. та ін.), а також методичних рекомендацій (Т. Заяць, 2020; М. Кацан, 2018; І. Клименко, 2020; А. Коломоєць, 2021; S. Kulbida, 2019; 2020; N. Leshchii, N. Pakhomova, I. Baranet, S. Kulbida, T. Yanovskaya, M. Sheremet, M. Suprun, 2021 та ін.) [207, 317, 261-293].

Розроблено, оприлюднено і апробовано різноманітну систему вправ, завдань: рецептивні, репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; з різним ступенем керування, з опорами та без опор, фронтальні, індивідуальні, парні, групові (командні); з рефлексивним компонентом, без рефлексивного компонента та ін. на:

- формування первинних мовленнєвих умінь (граматичних, лексичних, синтаксичних, фонетичних): умінь вживати та розрізняти на рівні поняття жест (слово), схему, граматичну форму, конструкцію. Мета – формування первинних усвідомлених умінь, що розвиватимуться в навички компетентнісного потенціалу під час організованої пізнавальної КД.

- формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних, фонетичних та ін.). Мета – набуття дій оперування з мовним, мовленнєвим матеріалом під час КД.

- розвиток фонетичних, лексичних, граматичних та ін. індивідуальних навичок у продукуванні (писемне, жестове, усне*) мовлення на основі наданого зразка;

- розвиток комунікативних навичок, метою яких є формування різноманітних діалогічних умінь;

- формування знань та розвиток умінь комунікативної поведінки учня (учнів) як суб'єктів комунікативної діяльності.

Додамо, що автором підібрано поняття, форми, тексти на основі врахування опанованої в попередніх класах і значущої лексики на даний період навчання, природного використання елементів мови, варіативності, тематичності, інформативності, доступності, послідовності, сучасності, концентричності, розширення діапазону комунікативності і включення мовленнєвого матеріалу у зміст текстів, відповідних інтересам глухих учнів з різного мовного оточення, залучення візуалізації, як необхідного компонента білінгвального навчання.

### 6.2. Формування комунікативних компетенцій при вивченні теми «Удосконалення текстів» (2 клас (Н 90)

Представляємо практичну складову для вчителів щодо вибору орієнтовних вправ (застосування стратегій) при вивченні теми «Текст» (розділ «Удосконалення тексту»). Педагоги на власний розсуд можуть використовувати їх, враховувати коефіцієнт корисності й недоліки кожної, орієнтуватися на можливості учня з його компетенціями від найнижчого рівня. Відповідно одні стратегії і педагогічні технології роблять акцент на показ і наслідування, другі – на пояснення ЖМ і свідоме засвоєння, треті – на стимулювання самостійної дослідницької учбової

діяльності учня, четверті – на організацію комунікативно-пошукової діяльності з розумінням і знаходженням інформації словесною мовою.

## УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕКСТІВ

**Вправа 1.**

1. Прочитай (послухай) текст. Хто розповідає? Про кого розповідає старший брат?

У мене є менший **братик** Сергійко.
**Братик** будує великі споруди.
**Братик** мріє стати будівельником.

3. Яке слово повторюється у тексті?

_____

1. Прочитай текст. Що змінилося?

У мене є менший **братик** Сергійко.
**Він** будує великі споруди.
**Сергійко** мріє стати будівельником.

2. Запиши слова.

*Братик, Сергійко, він.*

---

**Вправа 2.**

1. Прочитай текст.

**Дали котові** якось рибку.
**Кіт** смачно губи облизав.
З'їв на обід ту рибку швидко.
Навіть слова не сказав.

Ігор Січовик

2. Знайди виділені слова. Заміни у другому реченні на слово — *він*.
3. Запиши новий текст.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

**Вправа 3.**

1. Поясни значення жестів.

**1. ?** **2. ?** **3. ?**

2. Запиши слова._____

**Вправа 4.**

1. Прочитай.

**Правда чи неправда?**

На дивані **кіт** лежить?
На дивані **кіт** гарчить?
Наш **кіт** умивається?
Наш **кіт** умивається водою?

2. Подумай, як відповісти правильно. Користуйся зразком.

**Зразок**. *На дивані **кіт** лежить. Так, це правда. **Він** лежить.*
*На дивані **кіт** гарчить. Ні, неправда. **Він** мурчить.*

_____

**Вправа 5.**

1. Прочитай пари речень.

1. На дворі гуляє **киця**? Так. На дворі (хто?) ... гуляє.
**2. Під столом чергує киця**? Ні. Під столом (хто?) ... чекає.
3. Киця мріє про сметану? Ні. (Хто?) ... мріє про рибку.
4. Що любить **киця** їсти? (Хто?) ... любить їсти рибку, сметану.

2. Встав у друге речення слово *вона*. Прочитай.
3. Запиши пару речень, що відповідають малюнку і жесту.

**Вправа 6.**

1. Розглянь малюнок.
2. Прочитай текст.

Дідусь приніс нам мале кошеня. Ми завжди мріяли про кошеня.

Ми назвали кошеня Мурчик. Кошеня любить грітися на сонечку. Ми даємо кошеняті молоко, суп.

Тепер у нас є кошеня!

3. Заміни у тексті однакові слова на слова з довідки.

**Довідка**: тваринку, воно, йому, Мурчик.

4. Текст запиши.

**Вправа 7.**

1. Прочитай початок тексту. Про кого розповідається?

В одного професора був дуже винахідливий пес. Він добре орієнтувався в часі. Звали його Грум.

винахідливий — розумний

2. Знайди слова, які замінюють слово *пес*. Випиши їх.

*Пес, ..., ... , ... .*

**Вправа 8.**

1. Прочитай загадку. Про кого йдеться?

Ходить птаха по подвір'ю:
гребінець, борідка, пір'я.
А як сяде у гніздечко —
там знесе птаха яєчко.

2. Відгадай загадку.
3. Яким словом можна замінити слово *птаха*?
4. Прочитай оновлений текст.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

**Вправа 9.**

1. Розглянь малюнок. Чи бачив ти індика? Який буває індик?
2. Прочитай. Які слова повторюються?

Індик надувається, гелгоче.
Може індик сказати хоче?
Бігає індик туди-сюди.
Краще його обійди.

3. Заміни однакові слова на слова з довідки.

**Довідка**: він, птах.

4. Прочитай. Чи подобається тобі оновлений текст?

---

**Вправа 10.**

1. Розглянь малюнок. Прочитай віршований текст. Про кого розповідає текст?

Півники – хазяї на подвір'ї.
Півники у нас хвостаті.
Надувають гордо пір'я,
невдоволено белькочуть,
посваритись завжди хочуть.

хазяї — господарі

2. Яке слово повторюється? Заміни слово, що повторюються, на *він*.
3. Текст запиши. Що це за текст?

---

**Вправа 11.**

1. Прочитай загадку.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

**Хто це?**

Довго воно в яйці сиділо.
Мати його довго гріла.
Шкаралупу воно пробило
і розправило крила.
Наче сонечко жовтеньке.
Воно маленьке і тепленьке.

2. Яке слово повторюється?
3. Подумай, у якому реченні слово *воно* можна замінити на *маля*.
4. Випиши це речення. Підкресли замінене слово.

---

**Вправа 12.**

1. Прочитай частину віршу. Хто розповідає про метелика? Що не хоче робити дитина?

**Метелика** ловити
я не хочу:
**Він** – квітка неба,
хай живе собі!
Хай крильцями
барвистими тріпоче,
Щоб радісно було
мені й тобі.
Микола Сингаївський

тріпоче — махає

3. Випиши слова, які близькі за значенням.

---

**Вправа 13.**

1. Розглянь малюнок. Прочитай текст.

Діти виконують домашнє завдання.
Марійка відкрила зошит. … записує текст.

Андрійко відкрив підручник. … буде вчити вірш.
Діти старанно вчаться.

2. Які слова загубилися? Подумай і знайди місце пропущених слів: *вона, він*.
3. Встав слова у текст. Прочитай.

---

**Вправа 14.**

1. Прочитай текст. Хто головний герой тексту?

**Конвалія**

Уранці Петрик прийшов до саду і побачив конвалію. (Хлопчик, дівчинка) був зачарований дивною красою квітки. (Він, вона) довго стояв перед нею. (Петрику, Ганнусі) захотілося зірвати її та поставити у вазу. Красиво буде в кімнаті! (Вона, Він) простяг руку та уявив: що станеться із садом без конвалії? (Хлопчик, дівчинка) затулив долонями квітку – у садку стало похмуро й незатишно. (Він, вона) відкрив долоні – і на деревах знову заграли зелені листочки.

Яка це дивовижна квітка! Хіба можна її зривати?

За Василем Сухомлинським

2. Хто головний герой тексту? Як звати?
3. Продовжи ряд і запиши:

*Хлопчик, …, … .*

3. Обери з дужок правильне слово. Прочитай текст.

---

**Вправа 15.**

1. Розглянь портрет. Хто це?
2. Прочитай текст. Що ти дізнався про українського поета?

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

Тарас Шевченко – український поет. ... написав багато віршів про красу рідної природи. Тараса Шевченка знають діти і ... шанують дорослі.

Ось як ... пише про рідну землю:

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть...

2. Які слова пропущено у тексті? Встав слова. Користуйся довідкою.

**Довідка**: Він, його, поет.

**Вправа 16.**

1. Прочитай текст. Про що розповідається?

**На екскурсії**

Учора учні з учителькою ходили на екскурсію у парк.

(Він, вона, вони) милувалися красою природи. (Діти, вчителька) розглядали синє небо, жовте осіннє листя. У порожнє відро (вона, вони) назбирали листя, шишок, жолудів.

Потім на уроці з них (вчителька, учні) будуть робити аплікацію.

2. Підбери точні слова у речення тексту. Поясни свою думку.

3. Прочитай текст.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

**Вправа 17.**

1. Розглянь малюнок. Прочитай текст.

**Кит**

Кит – найбільша тварина у світі. (Вона, Він) має довжину тіла до 25 метрів. Великий кит важить шістнадцять тонн. (Вона, Він) може проковтнути і човен, і дрібних риб.

Кити живуть в океані. (Вона, вони) плавають разом – по три або чотири кити разом.

2. Обери точні слова з дужок. Поясни свою думку.

3. Випиши останні два речення. Підкресли вставлені слова.

_____

**Вправа 18.**

1. Прочитай вірш. Про кого розповідається: хлопчика чи дівчинку?

Женя з бджільми не дружив.
Завжди Женя бджіл дражнив.
Женю бджоли не жаліли –
Та дражнила нажалили!

за дражнила — за руки
нажалили — покусали

2. Заміни слова, що повторюються, на близькі за значенням.

**Довідка**: хлопчик, учень, товариш, його.

**Вправа 19.**

1. Розглянь малюнок.

2. Прочитай текст. Хто розповідає? Про кого розповідає?

Сьогодні у **тата** свято. **Тато** святкує день народження. **Тата** прийшли вітати бабуся і дідусь. Я люблю свого **тата**.

2. Назви однакові слова у тексті. Заміни їх на інші слова, близькі за значенням.

Користуйся довідкою.

**Довідка:** батько, він, його.

3. Прочитай текст.

4. Запиши текст. Який це текст?

**Вправа 20.**

1. Прочитай вірш-вітання. Хто написав вірш? Кому написав вірш? Навіщо написав?

*Тато мій милий,*
*любий, хороший.*
*Дуже я хочу*
*на тебе буть*
*схожий.*
*Ніжний і добрий,*
*мужній і сильний,*
*розумний, веселий*
*і самий надійний.*
*Обніму і поцілую*
*я тебе у свято.*
*Ти найкращий в*
*світі —*
*мій єдиний тато!*

2. Які слова-ознаки використовує хлопчик для тата?

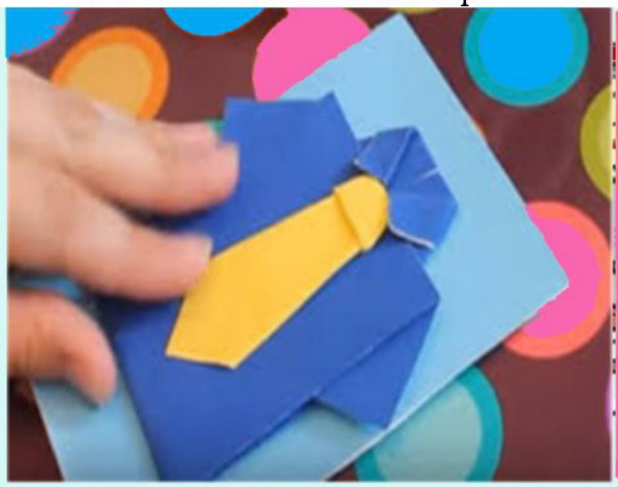
3. Випиши виділені слова. Чому хлопчик застосовує різні слова, а не тільки одне *тато*?

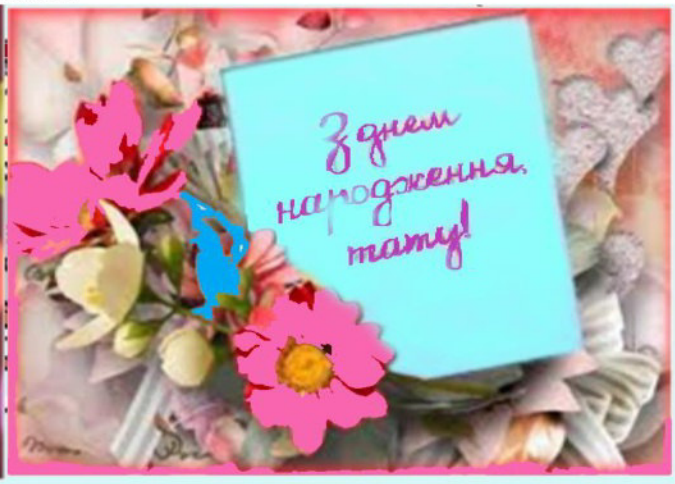
*Тато, ..., ..., ... .*

---

**Вправа 21.**

1. Розглянь малюнки. Прочитай текст.






До дня народження тата готувалася вся родина. Ми приготували тату подарунки.

Сестричка написала **подарунок** — *З днем народження тату!* Братик зробив сам **подарунок** з кольорового паперу. Мама спекла **подарунок**, який дуже смачний. У мене також є вітальний **подарунок**.

Татові дуже сподобалися подарунки. Він всім подякував.

2. Заміни виділені слова іншими. Користуйся довідкою.

**Довідка**: вітальну листівку, аплікацію, торт, вірш.

2. Прочитай оновлений текст.

---

**Вправа 22.**

1. Розглянь малюнок. Послухай і доповни речення тексту.

Прийшла ... зима. Сніг пухкий, як ... . Дерева взимку білі, як ... . Кущі вкриті сріблястим ... . Під снігом земля така тверда, як ... .

На санчатах я лечу, як ... .

Взимку дуже … і … .

**Довідка**: вже, вата, молоко, інеєм, камінь, стріла, весело, гарно.

2.Назви незнайомі слова.

3.Визнач вид тексту.

Доречно констатувати, що відповідно до особливостей компетентнісного навчання, важлива роль відводиться самостійній дослідницькій активності глухого учня. Адже, самостійність сьогодні потрібно розглядати не лише як уміння учня самостійно шукати відповіді, читати, аналізувати й узагальнювати, але і приймати рішення, брати на себе відповідальність за його результативність, свідомо контролювати свої реальні й можливі дії, постійно їх аналізувати й оцінювати.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

**6.3. Розвиток пізнавальних, мовних і мовленнєвих знань кількості, порядковості, дробовості, часу у системі вправ і тестових завдань з теми «Числівник» (2 клас (Н 90).**

**6.3.1. Вправи, завдання, правила.**

1. Подивись на дошку.
2. Чи є на дошці слово-число? Назви і запиши його.

1.Прочитай слова. Постав питання.

Три, п»ять, **дев»ять**, два, десять, одна.

2.Запиши за зразком.

***Зразок.*** *Скільки? – три.*

3.Придумай словосполучення з виділеним словом.

**Числівник** – це слова-числа,
відповідають на питання:
*скільки? чотири, вісім*
*котрий? четвертий, восьмий.*

1. Прочитай слова.

| Число | Що? | Скільки? |
|---|---|---|
| 0 | нулик | нуль |
| 1 | одиниця | один, одна, одне, одні |
| 2 | двійка | Два, дві, два, дві |
| 3 | трійка | три |
| 4 | четвірка | чотири |
| 5 | п′ятірка | п′ять |

2. Покажи жестом числа у стовпчику ліворуч.
3. Покажи жестом слова у стовпчику посередині. Які це слова?
4. Покажи жестом слова у стовпчику праворуч. Які це слова?
5. Поясни свою думку.

1. Прочитай.

Один, одна усмішка, перша усмішка.
Два, дві липи, сьома липа.

Десять, десять айстр, десята айстра.

2. Запиши у три колонки числівники за значенням: позначає число, позначає кількість, позначає порядок при лічбі.

| **Числівник за значенням позначає:** | | |
|---|---|---|
| число | кількість | порядок при лічбі |
| один | одна усмішка | перша усмішка |

1. Прочитай речення.

Три дні і три ночі не було світла. Негода бушувала третю добу.

Сильний вітер за один вечір вирвав з коренем два старі клени. Вони впали на дві лінії електродротів.

Вчасно приїхало шість рятувальників і налагодили світло.

**негода** – погана погода

2. Випиши словосполучення з числівником, який позначає кількість.

***Зразок.*** *Три дні.*

1. Випиши із таблиці Вправи № тільки числівники.

***Зразок.*** *Скільки? – один, одна, одне, одні.*

2. З одним числівником склади речення.

1.Розглянь малюнки (одне око, два ока, три ока), які підписані

... око … ока … ока

2.Додай числівник і запиши словосполучення.

***Зразок.*** *Одне око.*

3.З яким словом пов'язаний числівник?

1. Прочитай і з'єднай за змістом числівник з іменником.

Два (він) абрикоса, пиріжка, відра, озера, кішки, сніжки.

Дві (вона)

Два (воно)

1. Прочитай числівники. Покажи жестом. Постав питання.

Шість – шостий.

Сім -

Вісім -

2. Утвори числівники за зразком.
3. Підкресли у корені орфограму.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

1. Прочитай словосполучення. Заміни число на числівник.

5 мішків. 5 мішок.
7 комп'ютерів. 7 комп'ютер.
9 лелек. 9 лелека.

2. Запиши, познач закінчення у іменників.

---

1. Пригадай, як творяться числа-жести.

ОДИНАДЦЯТЬ ШІСТНАДЦЯТЬ
ДВАНАДЦЯТЬ СІМНАДЦЯТЬ
ТРИНАДЦЯТЬ ВІСІМНАДЦЯТЬ
ЧОТИРНАДЦЯТЬ ДЕВ'ЯТНАДЦЯТЬ
П'ЯТНАДЦЯТЬ

2. Скільки рук беруть участь у творенні жестів першої групи?
3. Скільки рук беруть участь у творенні жестів другої групи?

---

1. Розглянь таблицю «Творення числівників».

| | | **Скільки?** | **Котрий?** |
|---|---|---|---|
| 1+10 | 11 | одинадц**ять** | одинадцят**ий** |
| 2+10 | 12 | дванадц**ять** | дванадцятий |
| 3+10 | 13 | тринадц**ять** | |
| 4+10 | 14 | чотирнадц**ять** | |
| 5+10 | 15 | п'ятнадц**ять** | |
| 6+10 | 16 | шістнадц**ять** | |
| 7+10 | 17 | сімнадц**ять** | |
| 8+10 | 18 | вісімнадц**ять** | |
| 9+10 | 19 | дев'ятнадц**ять** | |

2. Прочитай числівник *одинадцять*. Назви корінь, закінчення.
3. Яка частина слова означає *десять*?
4. Зроби висновок. З яких частин складається числівник на позначення 11-19?

**Числівники** на позначення чисел 11-19 пишуться одним словом.
***Скільки?*** *одинадцять, дев'ятнадцять.*
***Котрий?*** *одинадцятий, дев'ятнадцятий.*

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

1. Назви числівник. Утвори числівник і запиши.

   15, 17, 18.

2. Познач корінь і закінчення.

---

1. Прочитай речення з числівником.

На вулиці ростуть 14 каштанів. З далекого **краю** повернулися у село 11 лелек. 16 днів залишилося до початку канікул.

2. Випиши числівник разом з іменником.
3. Познач наголос у числівниках. Користуйся орфографічним словником.
4. До виділеного слова додай схему.

---

1. Прочитай словосполучення.

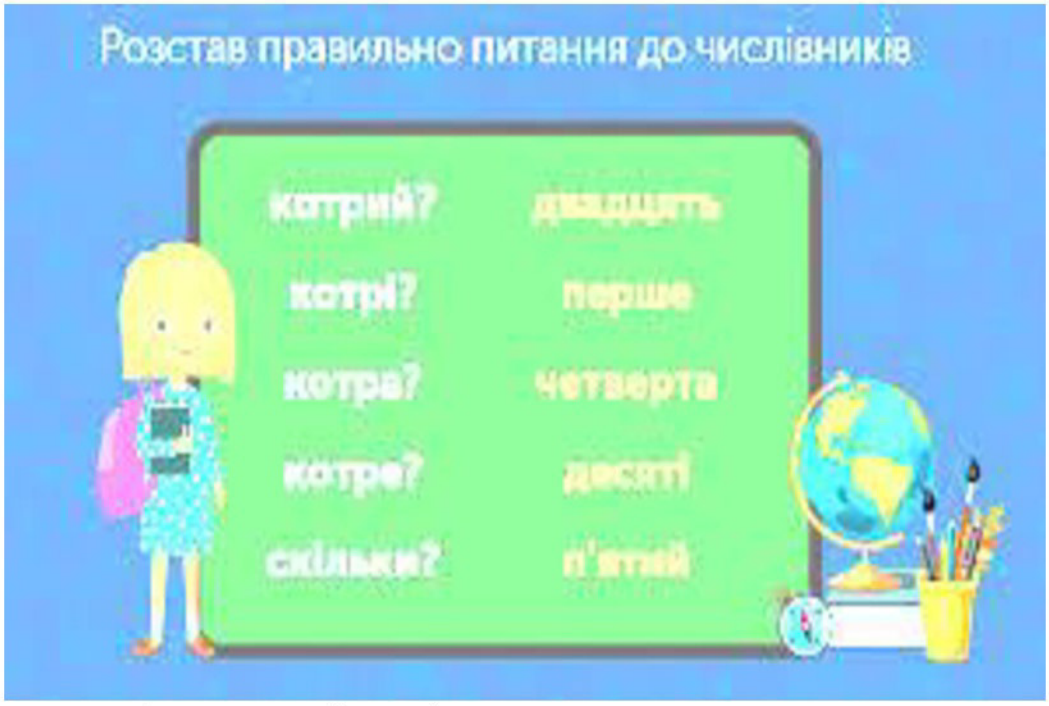
Один кабінет. Перший кабінет.
Десять машин. Десята машина.
Чотири колеса. Четверте колесо.
Один кабінет. Перший кабінет.
Одні штани. Перші штани.

2. Постав до числівників питання *скільки? котрий?*
3. *Розмісти у дві колонки за зразком.*

| **скільки?** | **котрий?** |
|---|---|
| один кабінет | перший кабінет |
| | |

**Числівники**, які відповідають
на питання *який? (котрий?)*
змінюються за родами:
***який? (котрий?)*** *восьмий, дванадцятий;*
***яка? (котра?)*** *восьма, дванадцята;*
***яке? (котре?)*** *восьме, дванадцяте;*
***які? (котрі?)*** *восьмі, дванадцяті.*

1. Розглянь малюнок.




2. Випиши питання і правильний числівник.

***Зразок.*** *Котрий? – п'ятий.*

---

1.Прочитай словосполучення.

Десять машин. Десята машина.
Чотири колеса. Четверте колесо.
Один кабінет. Перший кабінет.
Одні штани. Перші штани.

2.Розглянь малюнок (листок календаря з позначенням числа 12).

3.Розкажи за планом.

**План**

1. Яке число позначено у календарі сьогодні?
2. Яке число було вчора?
3. Яке число буде завтра?
4. Яке число буде через два дні?

***Довідка:*** *дванадцяте, тринадцяте, одинадцяте, п'ятнадцяте.*

---

1. Прочитай і запиши речення. Встав числівники за змістом.

Сьогодні 12 березня. Вчора було … березня. Завтра буде … … . Через 2 дні буде … … .

2. Підкресли числівники і надпиши зверху питання.

*яке?*

***Зразок.*** *Сьогодні дванадцяте березня.*

1. Розглянь малюнок (два квитки у театр з місцями 17 і 16 у четвертому ряду).

2. Прочитай і доповни речення. Користуйся малюнком.

Нова вистава у ляльковому театрі відбудеться 19 квітня.

Василько і Марійка взяли квитки у театр. У Василька 17 місце у 4 ряду. Марійка сидітиме поруч. У неї 16 місце у 4 ряду.

3. Випиши іменники разом з числівниками. Виділи закінчення.

***Зразок.*** *Дев'ятнадцяте квітня.*

1. Вчитель розповідає текст.

Сьогодні звичайний … день тижня. Дата у календарі - 21 лютого. У класі 5 учнів і 1 учителька. Зараз 9 година ранку.

Розпочинається 1 урок.

2. Які слова-числа я використала у тексті?

1. Розглянь малюнок. Розкажи, що зображено.

**чверть** – четверта частина цілого предмета

2. Що таке ціле?
3. Що таке частина?
4. Що таке чверть?
5. Як записуємо частину і чверть числом?

1. Запиши ціле число і частину числа.

**Зразок.** 1: 4 = … - Ціле поділити на чотири рівні частини буде чверть.

---

1. Розглянь дроби. Покажи жестом. Назви числівники.

Одна п′ята. Три п′ятих. П»ять. П'ятнадцять.
Три восьмі. Одинадцять. Одна одинадцята.

2. Випиши у два стовпчики дробові числівники і цілі числівники.

| **Дробові** числівники | **Цілі** числівники |
|---|---|
| Одна п′ята | П′ять |
| | |

---

1. Прочитай числовий вираз.

Одна сьома додати одну восьму
Три четверті відняти три п′ятих
18 цілих 7 десятих

---

1. Покажи жестовою мовою жести-числа на позначення десятків.
2. Запиши їх словами.

---

1.Розглянь таблицю.

| | **Скільки?** | **Котрий?** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | десять | сотий | сота | соте | соті |
| 20 | **два**дцять | | | | |
| 30 | **три**дцять | | | | |
| 40 | **сорок** | | | | |
| 50 | **п′ят**десят | | | | |
| 60 | **шіст**десят | | | | |
| 70 | **сім**десят | | | | |
| 80 | **вісім**десят | | | | |
| 90 | **дев′яно**сто | | | | |

3. Назви корінь у числівниках (200-900).
4. Поясни утворення таких числівників.

---

1.Розглянь таблицю.

| | **Скільки?** | **Котрий?** |
|---|---|---|
| 100 | сто | сотий сота соте соті |
| 200 | **дві**сті | |
| 300 | **три**ста | |
| 400 | **чотири**ста | |
| 500 | п′ятсот | |
| 600 | **шість**сот | |
| 700 | **сім**сот | |
| 800 | **вісім**сот | |
| 900 | **дев′ят**сот | |

2.Назви корінь у числівниках (200-900).

3.Поясни утворення таких числівників.

---

1. Прочитай.

2, 20, 200, 6, 60, 600. 7, 70, 700.

2. Запиши словами. Поясни утворення числівників.

***Зразок.*** *Два - 2, двадцять - 20, двісті – 200.*

3. До слова *двадцять* додай схему.

---

1. Прочитай числівники.

Тр..ста, чот..риста, ш..стсот, с..мсот, в..сімсот, д..в′ятсот.

2. Спиши і встав пропущені букви за зразком. Напиши числове значення.

***Зразок.*** *Трцста – 300.*

---

1. Прочитай речення.

Хай вишня викидає цвіт і двісті літ, і триста літ! 2. Всі зайці вовків бояться: йде один, а бачать – двадцять. 3. Знаю, як свої 5 пальців.

2.Випиши словосполучення числівника з іменником.

***Зразок.*** *Двісті літ - 200.*

3. Познач корінь у числівнику. Постав наголос. Користуйся орфографічним словником.

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

1. Прочитай речення.

Перша година дня. Перша година ночі.
Сьома година ранку. Сьома година вечора.

2. Переклади жестовою мовою.
3. Намалюй годинник і вкажи час до кожного речення.

---

1. Розглянь годинники.

Восьма година сорок п'ять хвилин. Без п'ятнадцяти дев'ята. Дев'ята година

2. Котра година зображена ліворуч?
3. Котра година – праворуч?
4. Запиши речення на позначення 8.45. Запам'ятай їх.

**На позначення часу використовуються два вирази:**
**9.45**
Дев'ята година сорок п'ять хвилин
Без п'ятнадцяти десята

1. Розглянь малюнок. Назви час.

2.Знайди і запиши правильну відповідь.

1. Дванадцята година. Десята година. Одинадцята година п′яддесят хвилин. Дванадцята година п′ятдесят хвилин. Без десяти дванадцята. Без десяти одинадцята.

---

1. Прочитай речення.

Я прокидаюсь о сьомій годині ранку. Виходжу до школи о восьмій годині. Уроки в школі починаються о дев′ятій годині. Їдальня відчиняється о десятій годині. Обідаю я їдальні о дванадцятій годині. Уроки закінчуються у третьому класі о чотирнадцятій годині. На п′ятнадцяту годину у мене гурток «Умілі руки». О шістнадцятій годині я повертаюсь додому.

2. Знайди числівники на позначення часу.
3. Випиши два словосполучення з числівниками.

---

1. Розкажи про свій розпорядок дня. Користуйся реченнями попередньої вправи. Використовуй числівники.

**План**

1. Коли ти прокидаєшся?
2. Коли ти виходиш до школи?
3. О котрій годині починаються уроки?
4. О котрій годині відчиняється їдальня?
5. Коли ти обідаєш?
6. О котрій годині закінчуються уроки?
7. Коли ти повертаєшся додому?

---

1. Прочитай розповідь учня третього класу – Михайлика.

***Наша їдальня***

*Їдальня у нашій школі починає працювати о вісім годин. Без п'ятнадцяти дев'ять можна вже купити смачні пиріжки. Їх готують наші кухарі – тітка Зоя і тітка Ніна. Я завжди їм щиро дякую.*

*Зачиняється столова в чотири години.*

2. Про що йдеться?
3. Про кого розповідає хлопчик?
4. За що третьокласник дякує кухарям?

1. Знайди у тексті числівники.
2. Чи правильно вживаються числівники а позначення часу?
3. Випиши з тексту словосполучення з числівниками і правильно їх запиши.

***Зразок.*** *Починає працювати (о котрій?) о восьмій годині.*

4. Знайди слово, яке вжито неправильно. Поясни, чому.

---

1. Прочитай текст.

У нашій школі є басейн. У ньому постійно займаються учні. Навчитися плавати можна після двох годин дня. Записатися можна тільки у вісім годин рано.

2. Знайди неправильно вжиті числівники.
3. Назви правильні числівники на позначення часу.
4. Запиши за зразком.

Після двох годин дня – після другої години дня.

### 6.3.2. Тестові завдання з теми

1. Числівник означає

а) дію,
б) ознаку,
в) кількість

2. Числівник відповідає на питання:

а) який? яка?
б) скільки? котрий?
в) що? хто?

3. З групи слів випиши числівники

*Одиниця, один, одне, однаково, 1.*

4. У реченні числівник відповідає на питання

*Наступила восьма година ранку.*

а) *яка?*
б) *скільки?*
в) *котра?*

5. У реченні числівник узгоджується з:

а) прикметником,

б) іменником,
в) дієсловом.

6. У словосполученні числівник означає

*Перший хлопець*

а) число,
б) кількість,
в) порядок при лічбі.

7. Вибери і встав правильний числівник у реченні.

*Зараз (о другій годині, друга година) дня.*

8. Вибери рядок, де всі числівники записано правильно
а) вісім, вісімнадцять, вісдесять;
б) сто, десять, одинадцять;
в) три, тридцять, тристо.

9. Обери правильний числівник на позначення дробу
а) одна четверта,
б) один чотири,
в) одна сімка.

**6.4. Формування знань, умінь і навичок при вивченні речення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій третьокласників (Н 90)**

Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Українська мова» у 3 класі (Н 90) має мету, яка полягає у «формуванні ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра і виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу» [1, 2]. Нова українська школа розглядає курс української мови у 3 класі – не лише як важливу складову загального змісту початкової освіти, а й необхідний засіб навчання і опанування інших шкільних дисциплін поряд з українською жестовою мовою (УЖМ) [3, 4]. Українська жестова з раннього віку є необхідним, доступним і обов'язковим інформаційним ресурсом пізнання світу – усвідомленої основи грамотності, на якій вибудовується навчання української словесної у формах калькованого, писемного, дактильного, усного (за можливості) мовлення.

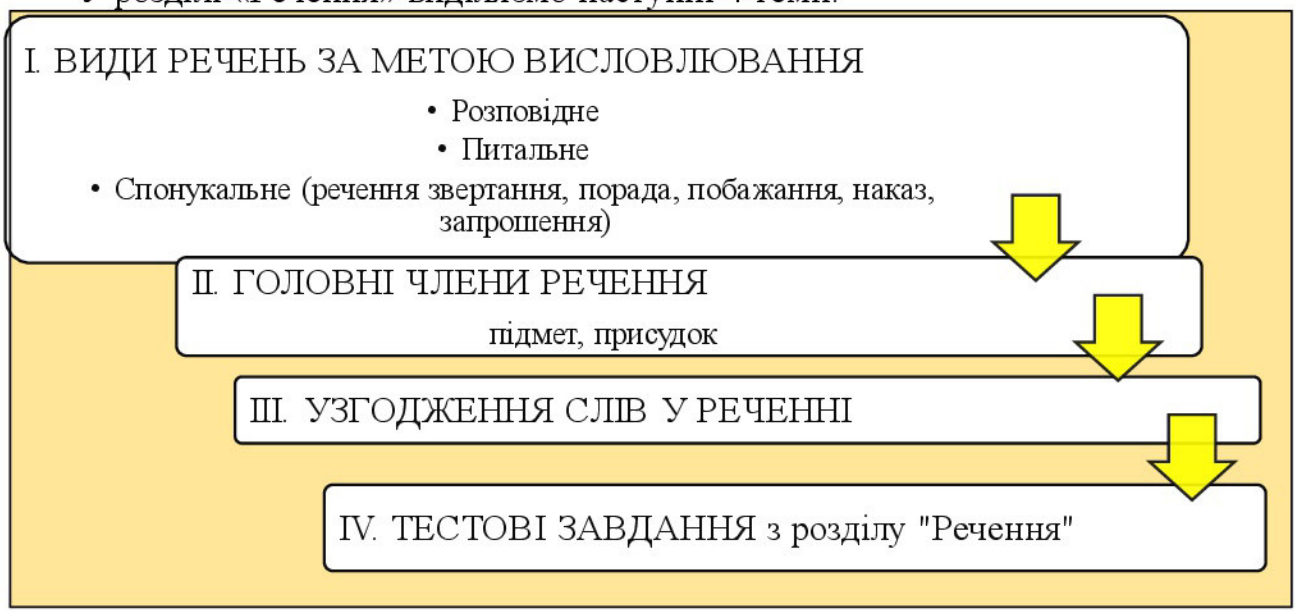
Вчитель початкових класів має бути не лише двомовним з достатнім рівнем жестомовних комунікативних навичок, а й використовувати арсенал наочно-візуальних ресурсів, які є найлегшими, доступними і зручними для оволодіння поступовими рівнями компетенцій словесної мови.

Науково-обґрунтовані лінгводидактичні позиції методики навчання УМ на основі УЖМ лягли в основу побудови уроків мовного циклу у 3 класі і продовжують традиції застосування цих положень за концентричним білінгвальним принципом. Змістове наповнення підручника «Українська мова. 3 клас», в якому представлено 8 тематичних розділів [233], на жаль, не має ще одного важливого і значущого розділу.

Представляємо технологію опанування словесного матеріалу з розділу «Речення» (3 клас) на основі авторської розробки-системи (завдань на опанування і повторення ключових правил, вправ на формування комунікативної, мовної, мовленнєвої компетенцій, тренувальних вправ на закріплення і систематизацію вивченого матеріалу).

За рекомендаціями програми О. Савченко, 2018, кількість годин на вивчення розділу «Речення», як і будь-якої іншого з курсу «Українська мова», вчитель встановлює самостійно, орієнтуючись на рівень підготовленості учнів класу, а також враховує загальний принцип науково обґрунтованої методичної доцільності [258].

У розділі «Речення» виділяємо наступні 4 теми:




У 3 класі на всіх уроках з вивчення розділу «Речення» в учнів формуються вміння сприймати, продукувати, будувати прості речення (письмово, дактильно, кальковано) з перевіркою жестовим мовленням з метою усвідомленого засвоєння

значень слів. Послідовно підібраний мовний матеріал завдань і вправ сприятиме: уточненню значення слова, кількісному нарощуванню словникового запасу учнів, збагаченню їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитку вміння користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних); умінню аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, удосконалювати її.

Добір тематики речень, текстів враховує не лише накопичений досвід лексичного запасу у 1-2 класах та використання словникових слів 3 класу, а й сучасні інтереси учнів, практичне спрямування та виховне значення вправ і завдань. Значущим є набуття навички продукувати, повторювати, придумувати, записувати, відтворювати речення, а також висловлювати своє ставлення до того, про що вони розуміють і представляють (пишуть, списують, показують, висловлюють, графічно зображають та ін.).

Важливо, що весь процес опанування реченнями супроводжується використанням наочності і схем, які є допоміжним дидактичним прийомом у засвоєнні структури речення, його кількісних і пунктуаційних ознак. А саме: розповідні, питальні, спонукальні – за метою висловлювання, окличні – за інтонацією. Використання різноманітних допоміжних матеріалів (запитань, опорних слів, початку (середини, закінчення) речення та ін. сприяє розвитку пізнавального інтересу глухих третьокласників і знаходить своє місце при підборі завдань і вправ на урок.

Практична спрямованість початкового навчання виявляється і в тому, що навчальні досягнення молодших школярів з мови оцінюються не стільки за знаннями про мову, скільки за мовними і мовленнєвими вміннями: будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова і будувати словосполучення письмово, дактильно, кальковано (порівнювати з жестовим мовленням); перекладати і розуміти значення у двох мовах, дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів.

Одним із важливих завдань початкового навчання мови є формування елементарних умінь орфографічно правильно писати слова у реченнях, вживати відповідні пунктуаційні знаки.

Основою орфографічної компетенції є вміння співвідносити жестовий і графічний образи слів у реченні, позначати дактилеми слова відповідними буквами без їх пропусків, замін, вставлянь і переставлянь. Учні початкових класів

мають оволодіти цими уміннями і безпомилково писати вивчені слова за *орфографічним, дактильним принципом*. Крім того, учні мають засвоїти і самостійно користуватись у процесі письма тими правилами правопису, алгоритм застосування яких є простим (1-2 кроки у міркуванні та попередньо вивченим, наприклад з теми «Орфограма», уживання знака м'якшення в кінці слова, написання великої літери у власних назвах; написання ***не*** з дієсловом тощо).

Визначальним умінням, яке має продовжувати формуватися на початковому (третьому) етапі навчання мови, є орфографічна і пунктуаційна зіркість: бачити в реченні особливості графічної форми слова, помічати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлювати їх роль у реченні, а також самостійно виправляти допущені помилки, зіставляючи написане зі зразком. Це уміння формується у процесі виконання школярами системи вправ на списування, різних видів навчальних завдань тренувального характеру, у роботі над помилками.

Цікавим доповненням до теми «Речення» є як навчально-дидактичний, так і візуально-дидактичний матеріал відеоресурсів, що дозволяє вчителю початкових класів використати на уроці і урізноманітнити навчальну роботу над різними темами розділу «Речення» [7-10].

Організація навчальної діяльності третьокласників спрямовується і на формування в них: почуття відповідальності за виконуване завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її і висловлювати у зручних формах мовлення.

Таким чином, у Новій українській школі курс української мови у 3 класі – є важливою складовою загального змісту початкової освіти і вивчається відповідно науково-обґрунтованих лінгводидактичних позицій методики навчання УМ на основі використання концепту УЖМ в комунікативній діяльності Розділ «Речення» курсу української мови у 3 класі для учнів (Н 90) представлений системою різноманітних завдань і вправ чотирьох тем («Види речень за метою висловлювання», «Головні члени речення», «Узгодження слів у реченні», «Тестові завдання»), на основі яких здобувачі освіти мають змогу усвідомлено опанувати мовний матеріал української словесної, формувати певний (вищий) рівень необхідних мовних і мовленнєвих компетенцій, розвивати комунікативну грамотність у побудові, розрізненні, творенні, написанні, списуванні, схематичному відтворенні, активному використанні простих речень.

## 6.5. Формування знань, умінь і навичок при вивченні словосполучення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій п'ятикласників з порушеннями слуху (Н 90)

### 6.5.1. Етапи, особливості, послідовність оволодіння словосполученням

Комплекс вправ при вивченні будови словосполучення сприяє формуванню морального обличчя самого мовця (комуніканта), визначає правила добору стратегій і тактик використання мовних зразків у мовленні учня, які б стали усвідомленими і цінними як будь-яке матеріальне явище, що має значення і людини, і для суспільства у існуючій системі цінностей і перспектив розвитку.

Концентрація на потребах цільової аудиторії учнів і представлений комплекс завдань добре підготовлені вчителем. Вони виконуються в класі під час групової дискусії, де учні активно розмовляють КЖм, висловлюють думки, діляться ідеями, обговорюють, уточнюють.

Завдання складається з трьох аспектів: 1) плавність, 2) точність та 3) складність. Чим серйозніше учні виконують завдання, тим активніше вони використовують мову. Усі заходи матимуть вплив на учнів у покращенні здатності розуміти, сприймати, використовувати зразки мовлення в академічних цілях в когнітивному, афективному та психомоторному аспектах.

Вивчення теми «Будова словосполучення» у 5 класі відбувається у розділі «Відомості з синтаксису і пунктуації» і є основою, будівельним матеріалом для творення речення, тексту. Вмотивована поетапність формування дій з цієї теми закладена ще з початкового навчання.

*І. Пізнавально-збагачувальний етап.* Формування уявлень про словосполучення, як важлива форма знань глухих учнів, відбувається ще початкових класах (1-2) без застосування терміну «словосполучення» на практичному рівні при побудові словосполучень, речень, текстів з використанням УЖМ для перекладу і уточнення змісту лексичних понять. Глухий учень мислить візуально-руховими поняттями, які відображають найістотніші ознаки предмету (КОЛІР БЛАКИТНИЙ, НЕБО БЛАКИТНИЙ*, ДЖИНСИ БЛАКИТНИЙ*, СУКНЯ БЛАКИТНА*), внутрішню сутність предметів (КОШЕНЯ ЛАГІДНИЙ*, МАМА ЛАГІДНИЙ*, ДІДУСЬ ЛАГІДНИЙ*, БАТЬКИ ЛАГІДНИЙ*), чи властивості предметів, явищ (КРАПЛІ ДОЩ*, ДЕНЬ ДОЩ*, ВЧОРА ДОЩ* ПІСЛЯ та ін.).

При безпосередньому словесному сприйманні учень з обов'язковою опорою, з одного боку, на малюнок, ілюстрацію, фото та ін., з іншого боку, на українську жестову мову, вчиться виділяти:

- **ознаки предмету** (*колір блакитний (блакитний колір), небо блакитне*

*(блакитне небо), джинси блакитні (блакитні джинси), сукня блакитна (блакитна сукня*);

- **внутрішню сутність предметів** (*лагідне кошеня, лагідна мама, лагідний дідусь, лагідні батьки*);

- **властивості предметів, явищ** (*краплі дощу, дощовий день, вчора після дощу*).

Учень розкриває для розуміння ознак поняття відповідні у кожній мові:

- істотну **спільність** і **відмінність** (НЕБО БЛАКИТНИЙ* – *небо блакитне (блакитне небо),*

- особливості сполучень жестових одиниць (ДЖИНСИ БЛАКИТНИЙ* ВЧОРА ДОЩ* ПІСЛЯ), словесних одиниць (*джинси блакитні* (*блакитні джинси*), *вчора після дощу* та ін.) ;

- причинно-наслідкові зв'язки (ЛІТО ЖАРКО – *влітку жарко*, ХОДИТИ ГОРИ – *ходити в гори*, МОРОЗИВО КУПИТИ – *купую морозиво*, МОРОЗИВО КУПИТИ ВЖЕ – *купив(ла) морозиво* та ін.);

- точність застосування понять (КІМНАТА ДВА – *дві кімнати*, ТОВАРИШ ДВА – *двоє товаришів*, КВ ДРУГИЙ* - *друга квартира*, АБВ – *дактильна абетка*, *дактилювати зараз (дактилюй зараз, дактилюємо зараз*) та ін.

Уявлення про словосполучення при цьому слугують опорою для порівняння, зіставлення, виявлення загального, істотного, відмінного, що є закономірним для кожної мови і дає підставу усвідомлено розуміти, сприймати, продукувати, використовувати словосполучення як значущий компонент писемного, калькованого жестового, дактильного мовлення у процесі комунікативної діяльності.

*II. Репродуктивно-діяльнісний етап.* Формування понять і закономірностей функціонування словосполучення, як основної форми знань, які учні набувають у 3, 4 класах. Саме у поняттях «словосполучення», відображаються істотні, необхідні ознаки і відношення предметів і явищ. Суттєвою ознакою розуміння словосполучення є здатність ***за зразком*** і самостійно створювати словесні приклади:

а) *весняний день – (зима) день*;

б) *одну цибулину – (один) картоплину; одного олівця – (один) баранця;*

в) *твоєї шапки – (твоя) сукні; мого рукава – (мій) песика;*

г*) лежить у руці – лежить у (кишеня); спить у ліжку – спить у (ставок) та ін.* і використовувати їх у власних формах мовлення, комунікативній діяльності.

Опорою для засвоєння поняття «словосполучення» слугують таблиці, схеми,

моделі, пам'ятки, які є необхідними компонентами засвоєння матеріалу, оскільки навіть зміна закінчення у формах слова у словосполученні призводить до нерозуміння змісту. До прикладу, *дві години (двох годин, двома годинами)* - ДВА* ГОДИНА, *друга година дня (другої години дня, другу годину, другою годиною)* – ГОДИНА ДРУГИЙ* ДЕНЬ. Тобто йде мова, про необхідність усвідомленого формування навичок виражати однаковий зміст засобами іншого мовного коду - словесного. Засвоєння словесного коду відбувається шляхом накладання на засвоєний матеріал у першій мові – жестовій. У більшості випадків, як це продемонстровано, формування словосполучень словесним кодом ми формуємо новий механізм засвоєння матеріалу, відмінний від відомого в УЖМ.

*III. Креативно-дослідницький етап.* Формування теоретичних понять і закономірностей побудови словосполучень. Теорія є важливою складовою форми знань, які мають засвоїти глухі п'ятикласники. Ця система понять і суджень описує і пояснює сукупність явищ окремого розділу синтаксису і представляє основні засади побудови словосполучення як єдиного об'єднуючого начала при наступному вивченні «Речення» і «Текст». Застосування лінгвальних знань УЖМ розглядається нами як обов´язковий процес мовної взаємодії, результат якої позначатиметься і на особливостях продукування словосполучень у формах мовлення, характерних помилках.

Системне опанування і збагачення словесного мовлення учнів з порушеннями слуху вміщує комунікативно значущі конструкції, включає мінімум теоретичних знань, удосконалює вміння точного, комунікативно доцільного, граматично правильного узгодження слів у словосполученні, активізує комунікативно вмотивоване і стилістично виправдане вживання словосполучень у формах мовлення з метою надання їм властивих комунікативних рис.

На основі практичних навичок розуміння словосполучення, засвоєних на попередніх етапах, вивчається теорія (головне слово, залежне слово, правильна постановка питання, побудова словосполучення за поданим словом (головним, залежним), зв'язку і узгодження слів у різних видах словосполучень) з поєднанням у відповідній стрункій системі комплексу вправ, правил, завдань.

.

### 6.5.2. Компетенції теоретичного і практичного рівнів.

І. Після вивчення теми учні набудуть наступних компетенцій теоретичного і практичного рівнів:

**- знання**:

| | будову словосполучення;

| | основні слова, які використовуються при розборі словосполучення: *головне слово, залежне слово, питання, розбір словосполучення, графічна схема словосполучення;*

| | графічні схеми побудови словосполучень.

**- вміння:**

| | будувати різі види словосполучення за: запитанням, графічною схемою, головним чи залежним словом на основі зразка, самостійно;

| | відрізняти словосполучення від слова і речення;

| | аналізувати словосполучення за інструкцією-пам'яткою «Розбір словосполучення»;

**- розуміння:**

| | роль словосполучень у мовленні;

| | словосполучення як будівельний матеріал для речень;

| | зв'язок слів у словосполученні (змістовий, граматичний – за допомогою: закінчень, закінчень і прийменників).

**- перекладу:**

 основних понять СЛОВО, СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ, ЗАПИТАННЯ, ГОЛОВНЕ СЛОВО, ЗАЛЕЖНЕ СЛОВО, ЗВ'ЯЗОК СЛІВ, АНАЛІЗ (РОЗБІР), ЖЕСТИ-ДІЇ, лексичні жести.

Вправи, правила, пам'ятки і завдання для опанування теми [294].

**6.5.3. Орієнтовні тестові завдання з теми.**

1. Обери рядок зі словосполученнями
   а) місяць, свято, настрій;
   б) святковий костюм, твій настрій, забути телефон;
   в) У мене є телефон. Забув святковий костюм.
2. У словосполученні *головне* слово

*вітальна листівка*

   а) вітальна;
   б) листівка.
3. У словосполученні *залежне* слово

*розуміти зміст*

   а) розуміти;
   б) зміст.

4. У словосполученні *питання* до залежного слова

*люблю маму*

а) *що?*

б) *кого?*

в) *що роблю?*

5. У словосполученні *головне* слово

*писати лист*

а) іменник;

б) дієслово.

6. У словосполученні *залежне* слово

*кольоровий олівець*

а) іменник;

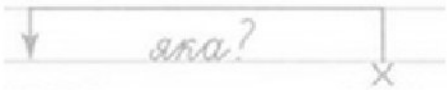
б) дієслово.

7. У словосполученні *питання* ставиться від

а) головного слова,

б) залежного слова.

8. Графічна схема відповідає словосполученню




а) *сідай тут,*

б) *ліпили вчора,*

в) *щедра осінь.*

9. Графічна схема відповідає словосполученню

а) *ставимо крапку,*

б) *сумний клоун,*

в) *пізно вечеряли.*

Таким чином, розроблена методика розкриває особливості опанування словесною мовою з конкретних тем у 2 – 5 класах з урахуванням послідовних етапів формування уявлень, знань, навичок практичного характеру на уроках української мови. Методичне підґрунтя методики спрямовано на розвиток форм мовлення, збагачення словникового запасу, формування вмінь і навичок

узагальнювати, систематизувати, співставляти, перекладати інформацію, виділяти в ній головне, осмислювати і творчо застосовувати в нових умовах.

Вивчення нової мовної теорії передбачено здійснювати крізь призму активного мовленнєвого застосунку. Представлена система вправ і завдань ґрунтується на текстоцентричній основі, характеризується багатофункційністю, гнучкістю, підбору і доцільності форм мовлення, способів пізнавальної діяльності (за можливостями учня), містить завдання різного рівня – від репродуктивного до творчого.

Способи опанування словесного матеріалу враховують теоретичні засади і закономірності засвоєння словесного матеріалу на основі спільного і відмінного в українські жестовій і українській словесній мовах, особливості застосування концепту «українська жестова мова у комунікативній діяльності».

В умовах двомовного компетентнісного навчання важливо домогтися не лише усвідомлення учнями етапів опанування словосполучення, але й зробити цю діяльність емоційно привабливою, позитивно вмотивованою. Важливим застосунком представленої методики є підбір вправ, які сприяють покращенню розуміння, є організація рефлексії у комунікативній діяльності з супроводом (осмислення мотиву й наміру, усвідомлення доцільності ступеня реалізованості й доцільності задуму, плану, добору слів, конструкцій, жестів для перекладу і уточнення змісту).

Різні аспекти методики передбачають: виокремлення переліку і змісту компетенцій теоретичного і практичного рівнів, які глухі учні кожного класу набувають на основі засвоєних знань, умінь, розумінь і перекладу; представлення системи теоретичних і практичних основ комунікативної діяльності, вправ і завдань з формування компетенцій та контрольно-оцінювальний аспект у вигляді орієнтовних тестових завдань з відповідних тем зовнішнього оцінювання.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні багатоаспектних проблем мовної інтерференції у навчальній КД, визначення необхідних жестомовних комунікативних компетенцій з точки зору:

а) засвоєння спільного у двох мовах – транспозиції,

б) опанування і засвоєння на основі коригування існуючого з урахуванням інтерференції, в) опанування і засвоєння на основі спеціального формування нового; діагностики сформованих (пасивних, активних) форм мовлення у комунікативній діяльності, вивчення характерних помилок у продукуванні мовлення, аналіз загально- мовленнєвих, комунікативних компетенцій (достатніх, недостатніх) для просування на вищі щаблі опанування словесного матеріалу.

# ПІСЛЯМОВА

Проблема осмислення комунікативної діяльності, як самостійного предмета міждисциплінарних досліджень з комунікативної філософії, філософії мови, соціології, психології, комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, нейропсихолінгвістики, педагогіки, психології, спеціальної психології, спеціальної педагогіки знайшла відображення в історичному контексті зарубіжних і вітчизняних науковців різних наукових шкіл у кожній галузі, напрямів і підходів із метою побудови загальної теорії КД на основі первісних понять «*комунікація*» і «*спілкування*». Значущість представлених розвідок дає змогу не лише осмислити значно цілісно категорію «*комунікативна діяльність*», як предмет психолого-педагогічного аналізу, феномену й ноумену, а й визначити науковий зміст КД в контексті сучасної комунікативної проблематики мовної освіти. *Комунікативну діяльність* визначено як систему взаємопов'язаних і взаємозалежних актів (двох і більше) суб'єктів спілкування за допомогою мови (мов), за яких інформація кодується, передається, сприймається, розуміється, осмислюється, взаємодія здійснюється з урахуванням певних норм, правил, вмотивованого процесу: використання форм, засобів, способів, стратегій, технологій, які спрямовані на досягнення змісту мети, з боку наставника, розвитку потреб, мотивів, компетенцій, успішності, установок, з боку учня.

Особливості КД і розвитку компетентнісного потенціалу (комунікативних компетенцій) проаналізовано як поле знарядь інформаційного, діяльнісного, мовознавчого, комунікативного, компетентнісного підходів. Визначено передумови продуктивної КД та розкрито її зв'язок з комунікативною компетентністю учня. Теоретичні засади розгляду КД з урахуванням компетентнісних засад виступає системою орієнтирів у побудові взаємовідносин

учня і наставника на вертикальному і горизонтальному рівнях організації КД. У методологічному плані означена позиція дає змогу перемістити акценти зі знаннєвого аспекту на компетентнісний, організовувати КД з можливістю забезпечити прозорість КД її суб'єктами, адекватно регулювати процеси обміну думками й ідеями «*контекстною мовою*» на шляху до розвитку і формування компетентнісного потенціалу мовної особистості учня початкового навчання, використовувати інноваційні методи налагодження взаємовідносин; відійти від традиційності й стереотипності у застосуванні одномовності, регулювати процеси впливу з урахуванням компенсаторних можливостей візуально-рухової мови на культурні, соціально значимі зв'язки, поведінку учнів.

Досліджено дефініцію *мовна особистість ОПС* у сфері спеціальної освіти в контексті «діалогічної педагогіки». З'ясовано, що рівні мовної особистості ОПС дозволяють об'ємніше і багатогранніше уявити особистість здобувача мовної освіти з порушеннями слуху крізь центральний компонент – мову та освітній дискурс організації двомовного навчання, де *мовна особистість* ОПС розглядається, як сукупність мовних здібностей/здатностей та мовної поведінки білінгва, зумовлених соціокультурними, психолого-педагогічними умовами формування і розвитку, які проявляються в його індивідуальному стилі – знань системи мови, картини світу, формах мовлення, мовних пріоритетах, мотивації.

Проблему формування мовної особистості з ОПС в сучасній лінгводидактиці сурдопедагогічного напряму пов'язуємо з сучасними тенденціями перебудови навчально-виховного процесу з урахуванням нормативно-правового законодавства, посиленням ролі і значущості УЖМ поряд з державною мовою в освітньому дискурсі. Це стосується необхідності посилення практичного спрямування змісту навчання мови (мов), розвитку в учнів умінь здобувати інформацію, презентувати інформацію двома мовами, вміти її реалізувати у повсякденному житті. Презентовано доцільність підготовки компетентного мовця

ОПС з відповідним рівнем компетентнісного потенціалу, що ґрунтуються на системі знань про мову (мови). Нечуючі учні, засвоюючи дві мовні системи (українська словесна і українська жестова), зокрема на уроках мовного циклу, розвивають мовленнєві вміння і навички, мовні поняття, удосконалюють культуру мови і мовлення, культуру спілкування, перекладні стратегії, що сприяють формуванню мовної особистості з ОПС.

Проаналізоване теоретичне підґрунтя організації дослідження склало основу для визначення змісту теоретичного конструкту «Українська жестова мова у комунікативній діяльності нечуючих» описаного на основі складових лінгводидактичної моделі розвитку жестомовної комунікативної компетенції (С. Кульбіда, 2017).

Обґрунтовано, що специфіка формування мовної особистості особи з порушеннями слуху є центральною для розробки наукових засад системи спеціального навчання для категорії осіб (Н 90, Н 91), яка б максимальним чином була адекватна підходам, функціям, умовам сучасного освітнього дискурсу в організації двомовного навчання, оцінюванню, методам і прийомам вивчення і використання української жестової мови поряд з українською мовою, зважаючи на Державний стандарт початкової освіти, проект Базового Державного стандарту загальної середньої освіти.

Охарактеризовано вертикальні рівні формування компетентнісного потенціалу мовної особистості та представлено трирівневу *модель мовної особистості з порушеннями слуху* з урахуванням релевантних ознак для означеної неоднорідної категорії здобувачів освіти. Доведено, що на зміст мовної особистості з порушеннями слуху впливають: ціннісні установки родинного виховання, переконання батьків, комунікативне середовище, особливості комунікативної діяльності, мовних і мовленнєвих уявлень першою мовою, культурні зразки опанування мови, її форм від наставників, правила

комунікативної поведінки, навички використання при спілкуванні з різними комунікантами.

Розроблено і обгрунтовано засади двомовного підходу при вивченні УМ, які запропоновано використовувати в якості альтернативи традиційно застосовуваному у практиці спеціальних шкіл (Н 90 і Н 91). Організація КД враховує комунікативні ситуації-взаємодії, категорії нечуючих учнів, особливості придбання УМ з персоналізацією, локалізацією, адаптацією, розумінням у конкретних формах мовлення.

На основі організації і розгортанні КД змодельовано навчальне планування: мета, завдання, мотивацію учнів, визначено ролі вчителя, враховано мінуси одномовного підходу (відсутність організації КД, низькі досягнення, втрата часу на опанування $M_1$ у критичний період, зокрема ЖМ, як негативного чинника у здатності вивчати мову впродовж всього життя, нерелевантні навчальні програми та ін.) й труднощі в опануванні УМ глухими учнями, де їхнє мовлення сприймається за еквівалент мови, списання неспроможності вчителів на проблеми самої дитини (низьких рівнів комунікативних компетенцій, навчальних досягнень загалом, хибних уявлень одномовного підходу та ін.). З використанням ресурсу гіпотез (Stephen Krashen, Lightbown, Spada, Evelyn Hatch, Long) змодельовано КД на уроках мови у поступових комунікативних актах-взаємодіях, з урахуванням специфіки комунікативних дій суб'єктів (сприймання, розуміння, осмислення, продукування), обгрунтовано, що введення і придбання $M_1$ виникає у результаті процесів творчої побудови, за допомогою якої учень інтерналізує правила $M_2$ підсвідомо. Це відбувається природним шляхом. Контраст між $M_1$ і $M_2$ мовами в організованій КД – це свідомий процес під впливом учителя. Дві необхідні сторони залучені у комунікативно значиму взаємодію, але одна маю намір (інтенцію), а друга, під впливом першої, розвиває і реагує певним чином. З урахуванням цього

важливого контексту розкрито опанування, засвоєння комунікативно-мовленнєвих компетенцій і психолінгвальних закономірностей, планування КД та взаємодії.

Досліджено потенційні ролі вчителя в організації продуктивної КД з застосуванням технологічних схем (реальні комунікативні ситуації-взаємодії), особливостей реалізації, типових способів взаємин між суб′єктами – учасниками КД. Визначено особливості мотивації до вивчення УМ у початковій ланці навчання: від пізнавальної процесуальної, соціально-емоційної (вузької) на першому етапі навчання до пізнавальної змістової і соціально-емоційної (широкої) – на другому. Визнання молодшого школяра з порушеннями слуху з його інтересами, потребами, мотивами і здібностями суб'єктом навчання при вивченні УМ дає підстави для забезпечення необхідної йому педагогічної і психологічної підтримки в організації і здійсненні КД.

Обгрунтовано умови, при яких нечуючий учень у такому середовищі організованої КД: забезпечується повноцінним розвитком мови і мовлення $М_1$ і $М_2$ з урахуванням її набутого досвіду; покращує пізнавальний, соціальний та емоційний рівень свого розвитку; розширює і збагачує свої мовні, мовленнєві, комунікативні можливості; використовує прямий мовний, комунікативний доступ до наставників, ровесників; має достатню кількість однолітків відповідно до віку та рівня, які поділяють мову (мови) дитини та комунікативні уподобання; забезпечується задоволенням комунікативних, академічних, функціональних потреб.

У процесі дослідження розкрито дві стадії придбання і засвоєння УМ в умовах організованої пізнавальної КД, їхні особливості, часові проміжки, способи і мовленнєві дії, засоби підтримки і стимулювання, завдання, стратегії підтримки, представлено перелік підручників, посібників, жестівників, а також блогів вчителів початкового навчання. Охарактеризовано етапи першої та другої стадій опанування $УМ_1$ як рідної для учнів зі зниженим слухом, $УМ_2$, як другої (на основі

контрасту УЖМ$_1$) для глухих учнів. В організованій КД конкретизовано процеси засвоєння УМ двома категоріями нечуючих учнів на кожному етапі першої та другої стадій. Звернено увагу на специфіку завдань з розвитку говоріння (висловлення), писемного мовлення, читання, що допоможе вчителю обирати відповідні типи з урахуванням мети уроку, засвоєної лексичної бази у двох мовах.

Обгрунтовано послідовність формування різних типів мотивації учнів при вивченні УМ і розкрито взаємозв'язок з їхньою успішністю. Доведено, що сприятливі умови для стимулювання пізнавально-процесуальної (широкої) і соціально-емоційної мотивації (вузької) вивчення УМ створюються за рахунок організації ПКД, яка інтегрує двомовні комунікативні ситуації-взаємодії з навчально-ігровою, забезпечує задоволення основних потреб молодших школярів з ПС у розумінні, доступі до інформації, підтримці, враженнях, визнанні, схваленні.

Розроблено вимоги ефективної організації пізнавальної КД нечуючих учнів на різних її етапах.

Визначено необхідний ресурс для застосування комунікативних стратегій білінгвального процесу навчання в організованій КД (планування (визначення покроковості у виконанні вправ (завдань); передбачення навчальних ресурсів і прогнозування їхньої ефективності); цілепокладання (розуміння змісту, мети вправ (завдань), визначення навчальної цілі з прогнозуванням очікуваного результату); регулювання (можливість зміни за потреби послідовності виконання вправ (завдань), звернення уваги на інструкції, пам'ятки у разі неправильного виконання менше, ніж 60%, організація роботи над помилками з можливістю закріплення засвоєного на подібному матеріалі; самоконтроль, самооцінювання кінцевого результату (співвіднесення досягнутого результату з поставленою метою (цілями).

Визначено і обґрунтовано застосування організаційно-педагогічних умов формування компетентнісного потенціалу мовної особистості ОПС засобами УЖМ в організованій КД:

доповнення змісту окремих складових програм навчальних предметів, зокрема мовного циклу, навчальними компонентами, до складу яких входять питання організації двомовного спілкування педагога з нечуючими учнями;

- дотримання концептуальних засад особистісно зорієнтованої, соціокультурної освіти, в якій освітній процес розглядається як частина двомовного простору, двокультурності чуючих і нечуючих;
- моделі суб'єкт-суб'єктної навчальної і комунікативної діяльності;
- гуманізації освіти в системі закладу: суб'єкт-суб'єктне бачення учня, орієнтацію на його розвиток; створення навчально-методичних технологій поступового опанування компетентнісного потенціалу мовної особистості, враховуючи його психологічні, фізіологічні, соціальні характеристики, ступінь опанування різними мовами, включення до змісту навчального процесу суб'єктивного досвіду учня, що робить навчально-пізнавальну інформацію особистісно значущою;
- оптимізації навчально-виховного процесу, а саме – вибір найкращого варіанта із багатьох можливих умов, засобів, дій та ін.
- використання інноваційних прийомів і методів проведення різних занять, спрямованих на формування вищих рівнів комунікативних компетенцій нечуючих учнів;
- забезпечення психологічного комфорту під час комунікативної взаємодії в навчально-виховному процесі та ін.

Науково-обґрунтовано авторську методичну систему лінгводидактичного забезпечення комунікативної діяльності нечуючих учнів при вивченні української мови у 2-5 класах, яка базується на концептуальних основах розуміння і

впровадження УЖМ в освітній процес (2009, 2012) з урахуванням концепту «УЖМ в комунікативній діяльності», особливості жестової мови в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу учнями (Н 90). Особливої значущості в цьому контексті набуває усвідомлення сурдопедагогами початкового навчання сучасних вимог, що ставляться до формування жестомовних комунікативних компетенцій на уроках мовного циклу.

З урахуванням сучасних позицій лінгводидактики сурдопедагогічного напряму обґрунтовано тематичний підбір системи вправ підручників «Українська мова», що є релевантними при застосуванні білінгвального навчання, щодо вивчення мовних тем курсу з 2 по 5 класи (Н 90, Н 91). Підібрано поняття, форми, тексти на основі врахування опанованої в попередніх класах і значущої лексики на даний період навчання, природнього використання елементів мови, варіативності, тематичності, інформативності, доступності, послідовності, сучасності, концентричності, розширення діапазону комунікативності, перекладного аспекту і включення мовленнєвого матеріалу у зміст текстів, відповідних інтересам глухих і зі зниженим слухом учнів з різного мовного оточення, залучення візуалізації як необхідного компонента білінгвального навчання в організованій КД.

В умовах осмислення сучасної стратегії Концепції «Нової української школи» у мовній освіті спеціальних закладів (Н 90, Н 91) теоретико-практичні позиції сучасних підходів (білінгвального, особистісно зорієнтованого, компетентнісного) щодо організації КД з активним використанням жестової мови є затребуваними і важливими, заслуговують на поширення й запровадження у сурдопедагогічну практику.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у комплексній, системні розробці шляхів і рівнів мовної освіти нечуючих здобувачів освіти у середній, старшій, вищій ланці освіти із включенням конструкту «УЖМ у комунікативній

Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с.

діяльності», розробки відповідних стандартів, що дозволить по новому осмислити інклюзивність мовної освіти нечуючих у сучасному українському контексті.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. The International Encyclopedia of Communication. Вилучено з DOI: 10.1002/9781405186407

2. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.

3. Соціокультурні та теоретичні засади філософії постмодерну. Київ: Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, 2017.

4. Apel, K.-O. (1973). Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: ders., Transformation der Philosophie. Bd. 2, Frankfurt a.M. S. 358-435.

5. Apel K.-O. (1985). Normative Begründung durch Rekurs auf lebensweltliche Sittlichkeit? A. Honneth und andere (Hg) Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung.

6. Історія філософії: сучасні комунікативні вчення [Текст] : навч. посібник / Ю.О. Шабанова, І.А. Яременко, Н.Ю. Тарасова. Д.: Національний гірничий університет, 2012. 120 с.

7. Постмодернизм: *энциклопедия*. Минск: Интерпрессервис, Книжный Дом. 2001. 1040 с.

8. Habermas, J. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. S. 84.

9. Habermas J. (1983). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln - Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 207 S.

10. Habermas J. (1986). Entgegnung. Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns. Honneth A., Joas H. (Hg.), Frankfurt.

11. Habermas J. (1994). Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

12. Ситниченко Л. (1996). Першоджерела комунікативної філософії. Київ: Либідь, С. 7, 84-90.

13. Соболева М. (2002). Концепции философии языка Юргена Хабермаса. *Логос, 2, 30-48.*

14. Попович М. (1997). Раціональність і виміри людського буття: *монографія*. Київ: Видавництво «Сфера». 290 с.

15. Межличностное общение. [сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши]. СПб.: Питер, 2001. 512 с. (Серия «Хрестоматия по психологии»).

16. Петрушенко В.Л. (2002). Філософія: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти III-IV рівня акредитації. Львів: Новий світ. 544 с.

17. Серл Дж. (2004). Введение: Философия языка. М.: Едиториал УРСС. С. 6.

18. Kuhn Thomas Samuel (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.

19. Павиленис Р. И. (1983). Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль. 286 с.

20. Вацлавик П. та ін. (2000). Психология межличностных коммуникаций. Пол Вацлавик, Дженет Бивин, Дон Джексон. СПб. : Речь, 2000. 310 с.

21. Lasswell H. (1946). Describing the Contents of Communications: [Текст]. H. Lasswell. B.Smith, H. Lasswell and R. Casey (eds), *Propaganda, Communication and Public Opinion*. Princeton: Princeton University Press, 1946. P. 74-94.

22. Квіт С.М. (2008). Масові комунікації: підручник. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 206 с.

23. Ярошовець В.І. (2004). Історія філософії: від структуралізму до постмодернізму: *підручник*. Київ: Знання України. 214 с.

24. Яковлев И.П. (2006). Ключи к общению. Основы теории коммуникаций: [Текст]. Изд. 2-е, перераб. СПб., «Авалон», «Азбука-классика», 2006. 240 с.

25. Пітерс Дж. Д. (2004). Слова на вітрі: історія ідеї комунікації [Текст]. Пер. з англ. А. Іщенка. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія», 2004. 302 с.

26. Почепцов Г.Г. (2003). Теория коммуникации: [Текст]. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер». 2003. 656 с.

27. Placencia M. E. (2010). (Des) cortesía, migración y comunicación intercultural. eprints.bbk.ac.uk

28. Шульгин Н.Н. (2002). Альтернативная герменевтика в диалоге культур. *Вопросы философии, 12, 22-49.*

29. Біла І. (2019). Індивідуальні особливості сприймання, їх роль у конструюванні реальності. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Київ: В-во «Фенікс». С.62-68.

30. Татенко В. О. (2006). Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок : *Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316-358.*

31. Єрмоленко А. М. (1999). Комунікативна практична філософія: *підручник*. Київ: Лібра. 488 с.

32. Андреева Г. М. (1988). Социальная психология : учебник. [2-е изд., доп. и перераб.]. Москва: Изд-во МГУ. 432 с.

*33.* Омельченко І.М. (2018). Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість, 1 (13), 20-35.*

34. Толкачова А. (2013). Спілкування – комунікація – комунікативна діяльність: спільне та особливе. *Збірник наукових праць*, 19, 2013. Вилучено з Potip_2013_19_27.pdf

35. Dance Frank E. X. (1970). The «Concept» of Communication, *201-210*. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1970.tb00877.

36. Frank E. X. Dance, Carl E. Larson (1976). The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach. Holt, Rinehart and Winston. 206 p.

37. Baguley, P. (1994). Effective Communication for Modern Business. U.K.: Mc Graw Hill Book.

*38.* Waisbord S. (2020). Family tree of theories, methodologies, and strategies in development communication. *Handbook of communication for development and social change, 93-132.*

39. Комунікація. Словотвір. Вилучено з https: //slovotvir.org.ua/words/komunikatsiia

40. Бибик С.П., Сюта Г.М.. (2006) Словник іншомовних слів; за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2005. С.350. (Бібліотека державної мови).

41. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. С. 254.

42. Комунікація. Словник іншомовних слів. Вилучено з https: //www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%EA%EE%EC%F3%

43. Комунікація. Психологічний словник, 1987. С. 244.

44. Великий тлумачний словник сучасної української мови. [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. Київ, Ірпінь : Перун, 2009. С. 1736.

45. Щедровицкий Г. (1961). Технология мышления. *Известия. 20 октября (№ 234).* [Електронний ресурс] Режим доступу: www.fondgp.ru /gp/biblio/rus/7/gp61b.doc

46. Каган М.С. (1988). Мир общения: проблемы межсубъективных отношений. М.: Политиздат.

47. Каландаров К.Х. (1998). Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов. М.: Гуманитарный центр «Монолит». С.43.

*48.* Айнштейн В. Г. (1997). Преподаватель и студент (вопросы общения). *Высшее образование в России, № 1,87-95.*

49. Петровская Л. А. (1989). Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

50. Богуш А.М. (2007). Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : *підручник*. За ред. А.М. Богуш., Н.В. Гавриш. К. : Видавничий дім «Слово». 542 с.

*51.* Инханян Н. Б. (1995). Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции. *Іноземні мови, 3-4. С. 69-74.*

52. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. С. 202.

53. Панченко В. (2014). Комунікативна культура майбутнього фахівця: теоретичний аналіз. *Теорія навчання, 8, 49-52*. Вилучено з 11.pdf (vnu.edu.ua)

54. Мартиненко І. (2017). Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук за спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Вилучено з https://npu.edu.ua/images

55. Омельченко І. М. (2018). Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: *монографія*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

56. Федчик В.А. (2006). Комунікативна діяльність у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності. Вилучено з http: //www.rusnauka.com/ 13.DNI_2007/Philologia/20061.doc.htm

57. Грачев В. И. (2008). Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре: информационно-аксиологический анализ : *диссертация ... доктора культурологии, 24.00.01*. Моск. гос. ун-т культуры и искусств. Санкт-Петербург, 2008. 347 с.

58. Солонинко Р. В. (2002). Коммуникативная деятельность личности (социально-философский анализ). elibrary.ru

59. Родионов, Б.А., Соколова, О.П., Солонинко Р.В. (2009). Феномен социальной коммуникации. Ижевск. eanbur.unatlib.ru

60. Немеш О.М. (2017). Психологія комунікативної діяльності в інтернет-просторі. Дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук. за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ.

61. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17

62. Біланова О. (2020). Вчитель жестової мови в освітньому процесі спеціального закладу для учнів з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 18-21. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.06

63. Kulbida S. (2020). Educational and Didactic support of communicative activity of deaf children in bilingual conditions. Режим доступу https://lib.iitta.gov.ua/720422/

64. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses, 3, 131-142*. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13

65. Tracy, S.J. (2012). Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact. Malden, MA: John Wiley & Sons.

66. Lindlof, T.R., & Taylor B.C. (2010). Qualitative communication research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

67. Омельченко І. М. (2018). Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість, 1 (13),20-35.*

68. Леонтьев А. Н. (1981). Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Изд-во МГУ. 584 с.

*69.* Ломов Б. Ф. (1975). Общение как проблема общей психологии. *Методологические проблемы социальной психологии.* М. : Наука. С. 124-135.

70. Бахтин М. М. (1989). Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1989. 256 с.

71. Лисина М. И. (1978). Генезис форм общения у детей. Принцип развития в психологии. М. : Наука. С. 268-294.

72. Леонтьев А.А. (2003). Основы психолингвистики. М.: Смысл, СПб: Лань. 287 с.

73. Ніколаєнко С., Ніколаєнко С. (2012). Проблема спілкування як діяльності. *Світогляд. Філософія. Релігія. С. 280.*

74. Руденский Е.В. (1999). Социальная психология: курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, Сибирские соглашения. 224 с.

*75.* Хайдеггер М. (2002). Бытие и время. пер. с нем. В. В. Бибихина. 2-е изд., испр. СПб.: Наука, 2002. 450 с.

*76.* Ломов Б. Ф. (1981). Проблема общения в психологии. Москва, 1981.

77. Філоненко М. М. (2008). Психологія спілкування: *підручник.* К.: Центр учбової літератури. 224 с.

78. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації. Книга для вчителя : наук.-метод. посіб. / за ред. С. О. Мусатова. – К. : Пед. думка, 2008. 96 с.

79. Кобильченко В.В. (2012). Формування особистості я к психолого-педагогічна проблема. *Нові технології навчання : наук.-метод. збірник, 3-12.*

80. Абульханова-Славська, К. О. (1991). Стратегія життя. Думка. С.28.

*81.* Леонтьев А.А. (1974). Речь и общение. *Иностранные язики в школе, 6, 81-86.*

82. Волкова Н.П. (2005). Педагогічні комунікації: *практичний посібник.* ir.duan.edu.ua.

83. Касториадис К. (2003). Воображаемое установление общества. Корнелиус Касториадис; пер. с франц. Г. Волковой, С. Офертаса. М.: Гнозис; Логос, 2003. 480 с.

84. Проскурняк О. І. (2012). Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Ін-та психології імені Г. С. Костюка, Вип.18, 663-671.* К. : Аксіома.

85. Проскурняк О.І. (2011). Роль активності у формуванні комунікативної діяльності особистості. Вилучено з https: //scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/10_2011/12.pdf

86. Бех І.Д. (2003). Виховання особистості. Книга 2. Особистісно зорієнтований підхід. Київ: Либідь. 280 с.

87. Клименко В.В. (2013). Психофізіологічні механізми праксису людини: *монографія*. Київ: Видавничий дім «Слово». 640 с.

*88.* Зимняя И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня,5, 35-41.*

89. Волкова Н. П. (2005). Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ. 304 с.

90. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС, 2004. – 112 с.

91. Лахтадир О. (2017). Комунікативна компетентність особистості. Вилучено з zbirka_5_13.pdf (appsychology.org.ua)

92. Гончаренко, С.У. (2010). Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів:[монографія].

93. Український педагогічний словник. С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

94. Кульбіда С.В. (2017). Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: *зб. наук. праць за матеріалами І міжнародній інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р.* Умань : ФОП , 2017. С. 122-124.

95. Пахомова Н.Г. (2013). Нейропсихолінгвістика: *навчальний посібник*. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2013.

96. Bachman Lyle F. & Palmer Adrian S. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Guarterli. Vol. 16. September. № 3. P. 449-465*.

97. Мудрик А.В. (2013). Социальная педагогика в социальных практиках: *учебник*. М.: Академия.

98. Тур О. (2016). Комунікативна діяльність майбутнього спеціаліста: сутність та характерні особливості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5 (59), 222.*

99. Якобсон Р. О. (1985). Избранные труды: пер. с англ., нем, франц. Р. О. Якобсон. Москва: Прогресс, 1985. 455 с

100. Добротвор О.В. (2013). Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогіка.56-61.*

101. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). Handbook of Interpersonal Competence Research. New York: Springer-Verlag. https: //doi.org/10.1007/978-1-4612-3572-9

102. Widdowson H.G. (1989). Knowledge of language and ability for use. academic.oup.com

103. Волошина О. (2006). Компетентнісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії. *Післядипломна освіта в Україні, 1, 82-85.*

104. Overton, W. F., & Newman, J. L. (1982). Cognitive development: A competence activation/utilization approach. In T. Field, A. Huston, H. Quay, L. Troll, & G. Finley (Eds.), Review of human development. New York: Wiley.

105. Бібік Н. М. (2010). Компетенція і компетентність у результатах початкової освіти. *Початкова школа, 1-5.*

106. Леонтьев А. А. (1976). Что такое язык. М.: «Педагогика», 1976. 517 с.

107. Training teachers to use the European Language Portfolio. «CEFR: Activities, competences, levels», H:P: Hodel. P.43.

108. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec E. J. (1994). The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school. books.google.com

109. Кульбіда С.В. (2019). Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: *монографія*. Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с. ISBN 978-617-696-905-1.

110. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. 2 видання, доповнене і перероблене, 229-256*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020.

111. Выготский Л. С. (2004). Сознание как проблема психологии поведения. Психология развития человека. М. С. 18-41.

112. Выготский Л. С. (1983). Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика. 368 с.

113. Littlewood W., William L., Swan L. (1981). Communicative language teaching: An introduction. books.google.com

114. Berthoud A.C. (1996). Acquisition des competences discursives dans un contexte plurilingue (Acquisition of Discourse Competencies in a Multilingual Context). Bulletin suisse de linguistique appliquée, 1996. ERIC.

115. Fassett, D. L., & Warren, J. T. (2007). Critical communication pedagogy. Sage.

116. Burbules, N. C. (1993). Dialogue in Teaching: Theory and Practice. London: Teachers College Press.

117. Freire P. (2005). Education for critical consciousness. http://abahlali.org/files

118. Leadbeater, C. (2008). We think: Mass innovation, not mass production. London, UK: Profile.

119. Kramsch Cr. (1994). Context and Culture in Languages Teaching. Clair Kramsch. – Oxford: Oxford University Press. 295 p.

*120.* Robinson-Stuart G. (1996). Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Languages Classroom. G.Robinson-Stuart, H. Nocon. *The Modern Language Journal. N. – Y. Yol. 80, № 4. P.431-449.*

121. Король С. В. (2012). Комунікативний підхід у навчанні мови. *Педагогічний дискурс, 11, 133-136.*

122. Swan, M. (1985). A Critical look at the Communicative Approach. Psychology. DOI:10.1093/ELT/39.2.76

123. Richards J. C., Rodgers T. S. (1986). Communicative language teaching. Approaches and Methods in Language Teaching. New …, P. 76.

124. Рижак Л. (2002). Освіта як трансактне спілкування: філософський аналіз. Вилучено з 178166-Текст статті-393854-1-10-20190913.pdf

*125.* Дерріда Ж. (2002). Де починається і як закінчується викладацький корпус? *Філософська і соціологічна думка. С.85.*

126. Дерідда Ж. (1994). Позиції. К.: Ь.в. 158 с.

127. Кульбіда С.В. (2006). Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зарубіжних досліджень). Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. збірник. Вип. 8, Т.1, 112-116.

128. Fischer S.D. (2008). Sign languages east and west. *Unity and diversity of languages, 2008*. books.google.com

129. Кульбіда, С.В. (2010). Жест як елемент жестикуляції. Локалізація – компонент жесту. *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць, 1 (5), 159-175.* Київ: Науковий світ.

130. Єжова Т.Є. (2012). Білінгвістичне навчання як ресурс формування культурної самобутності глухих дітей. К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології. С.282-290.

131. Грищенко, Є.С., Стьопкін В.В. (2004). Українська жестова мова. 1-4 класи. Програми спеціальних загальноосвітніх шкіл для глухих дітей (проект). Київ, Україна: «Богдана». ISBN 966-7058-60-3

132. Зборовська Н.А. (2008). Особливості жестового мовлення у нечуючої людини. *Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць. Вип 3, 114-123.*

133. Зборовська Н., Кульбіда С. (2007). Особливості лінгвістичного дослідження української жестової мови у доробку Р. Г. Краєвського. *Жестова мова й сучасність: Збірник наукових праць. Вип. 2. С.197-210.*

134. Кульбіда С.В. (2009). Українська жестова мова як природна знакова система. *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць.* 2009. Вип. 4. С. 218-239. https://lib.iitta.gov.ua/1979/1/KulbidaSL2009.4.pdf

135. Кульбіда С. В. (2010). Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : монографія. Київ: Поліпром. ISBN 978-966-8384-05-9

*136.* Кульбіда С.В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. *Особлива дитина : навчання і виховання, 1/77, 15-29.*

137. Stone A., Petitto L.-A., Bosworth R. (2018). Visual Sonority Modulates Infants' Attraction to Sign Language. *Lang Learn Dev. 2018; 14(2): 130-148.* DOI 10.1080/15475441.2017.1404468

138. Иванюшева Н.В. (1968). Мимико-жестикуляционная речь: пособие. К.: Издательство «Реклама». 290 с.

139. Учебное пособие по мимике. Сост. И. Сапожников, Т. Филянина. К.: УПП-3 УТОГ. 283 с.

140. Baker A., Woll B. (2008). Sing language acquisition. books.google.com.

141. Lieberman A.M., Mayberry R.I. (2015). Studying Sign Language Acquisition. Research methods in sign …, 2015 - Wiley Online Library.

142. Lillo-Martin D., Henner J. (2021). Acquisition of sign languages. Annual Review of Linguistics, 2021 - annualreviews.org

143. Vihman M.M., Macken M.A., Miller R., Simmons H., Miller J. (1985). From babbling to speech: A re-assessment of the continuity issue. Language, 1985 - JSTOR

144. Anderson D., Reilly J. (2002). The MacArthur communicative development inventory: normative data for American Sign Language. Journal of deaf studies and deaf …, 2002 - academic.oup.com

*145.* Кульбіда С. В. (2009). Жестова мова як знакова система. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : *наук.-метод. зб. Вип. 10. Київ: Науковий світ, 2009. С.109-113.*

146. Iva Hrastinski, Ronnie B. Wilbur (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 21, Issue 2, April 2016, 156-170, https://doi.org/10.1093/deafed/env072

147. Boudreault, P., Mayberry, R. (2006) Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes, 21, 608-635*.

148. Mayberry R. I., Kluender R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Biling (Camb Engl). Nov; 21(5): 938-944*. doi: 10.1017/S1366728918000585

149. Brentari D., Goldin-Meadow S. (2017). Language Emergence. Annu Rev Linguist. 3:363-388. doi: 10.1146/annurev-linguistics-011415-040743

150. Coppola M., Newport EL. (2005). Grammatical subjects in home sign: Abstract linguistic structure in adult primary gesture systems without linguistic input Proceedings of the National …, National Acad Sciences.

151. Bruner J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. Language and social situations. Springer.

152. Hammar A. (1980). The Deaf Child and the Hearing Teacher: a Bilingual Situation. International Congress of Education of the Deaf, held.

153. Pawlby, S.J. (1977). Imitative interaction. Studies in mother-infant interaction. ci.nii.ac.jp.

154. Papousek H., Papousek M. (1992). Beyond emotional bonding: The role of preverbal communication in mental growth and health Infant Mental Health Journal. Wiley Online Library.

155. Social Interaction Affects Neural Outcomes of Sign Language Learning As a Foreign Language in Adults. *Front Hum Neurosci. 2017; 11: 115.*

156. McNeill D. (1970). The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics. ERIC.

157. Зборовська Н.А. (2007). Комунікативний підхід у взаємостосунках «дитина – дорослий». Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спец. школі: *наук.-метод. зб.* Вип. 9. К.: «Актуальна освіта». С. 74-78.

158. Jasone Cenoz & Yolanda Ruiz de Zarobe (2015). Learning through a second or additional language: content-based instruction and CLIL in the twenty-first century. Language, Culture and Curriculum, Volume 28, Issue 1.

159. Кульбіда С.В., Чепчина І.І. (2009). Проект концепції жестової мови в Україні. *Дефектологія.* № 3, 3-7.

160. Kontseptsiya bilinhvalnoho navchannia osib z porushenniamy slukhu. S.V. Kulbida, I.I. Chepchyna, N.B. Adamiuk, A.V. Zamsha, N.A. Zborovska, N.V. Ivaniusheva, O.M. Leshchenko. Kyiv: UTOH, 2011.

161. Кульбіда С. В. (2006). Білінгвальне навчання нечуючих: стан, перспектива розвитку. *Дефектологія, 3, 2-3.*

162. Кульбіда С.В. (2006). До питання про білінгвальне навчання нечуючих: теорія і практика Жестова мова й сучасність: Збірник наукових праць. Вип. 1. Київ: Наукова думка, 2006. С.16-22.

163. Кульбіда С.В. (2008). Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики). *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць*. Вип. 3. С. 26-33. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/1978/

164. Кульбіда С.В. (2007). Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної оботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник, 9, 82-84. Київ: ПП: Актуальна освіта.

165. Кульбіда С.В. (2006). Освіта XXI століття. *Дефектологія, 2, 54-56.*

166. Кульбіда С.В. (2005). Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: *Науково-метод. збірник. С.333-337.*

167. Кульбіда С.В. (2012). Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості. *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць.* Вип. 7. С. 175-196. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/1983

168. Кульбіда С. В. (2018). Лінгводидактична модель формування жестомовної комунікативної компетенції глухих учнів. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (09 жовтня 2018 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 67-70. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/712131/

169. Кульбіда С.В. (2011). Лексичне значення жесту. *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць, Вип. 6, 98-108.* Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/1981/

*170.* Gural, S. K. (2014). A New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-complex, Self-developing System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 154, 3-7.*

*171.* Gural, S. K, & Smokotin, V. M. (2014). The Language of Worldwide Communication and Linguistic and Cultural Globalization. *Language and Culture, 1 (25), 4-14.*

172. Moeller, M.P., Schick B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child development,* 2006. Wiley Online Library.

173. Littlewood, W.T. (1974). Communicative competence and grammatical accuracy in foreign language learning. Educational Review, 1974.Taylor & Francis.

174. Бацевич Ф.С. (2007). Словник термінів міжкультурної комунікації. М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Київ: Довіра.

175. Jose Fco. Valencia & Jasone Cenoz (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 13, Issue 5.*

176. Ruiz de Zarobe Y., Cenoz J. (2015). Way forward in the twenty-first century in content-based instruction: Moving towards integration. Language, Culture and Curriculum, 2015. Taylor & Francis.

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

*178.* Мазепова О. В. (2014). Еволюція поняття «*мовна особистість*» у сучасних лінгвістичних дослідженнях. *Мовні і концептуальні картини світу. Вип. 48, 274-286.*

179. Селігей, П. О. (2012). Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ: вид. дім «Києво-Могилянська академія». С.10.

180. Закон «Про освіту» № 2145 (2017). Ст. 7. Режим доступу *https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19*

181. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2019). Режим доступу *https://zakon.rada.gov.ua/go/221-2019-п*

182. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» № 5670 (2020). Розділ 1: Ст. 3. П. 6; Ст. 4. П.1-4; Розділ 5. Ст. 21. П. 5 Режим доступу https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19

183. Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX (2020). Ст. 5, п. 8; Ст. 9. Режим доступу https://osvita.ua/legislation/law/2232/

184. Концепція «Нова українська школа» (2016). Режим доступу http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepcziya.pdf

185. Державний стандарт базової середньої освіти (проект). (2020). Режим доступу https: //mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti

186. Савченко О. Я. (2015). Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : *посібник*. Київ : Педагогічна думка. 174 с.

187. Кульбіда С.В. (2021). Сучасний стан використання української жестової мови глухих в освітній сфері. Сучасний стан та загальні тенденції розвитку осіб особливими освітніми потребами в Україні: від інституалізації до інклюзії: *колективна монографія*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка.

188. Lindsey, R.B., Nuri-Robins, K., Terrell, RD. (2018). Cultural proficiency: A manual for school leaders. DB Lindsey 2018. books.google.com

189. National Center for the Deaf on Secondary Outcomes, licensed under a Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International.

190. Richards J.C., Rodgers T.S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Вилучено з books.google.com

191. Корніяка О.М. (2006). Психологія комунікативної культури школяра. К.: Міленіум. 337 с.

192. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. С. 24.

193. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment (2018) on equality and non-discrimination. URL : https://www.right-toeducation.org

194. Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G, Napoli D., Padden C, Rathmann C. & Smith SR. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. Harm Reduction Journal, 9 (1), 16.

195. Peisner-Feinberg, & Poe, M.D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological …Journal of Educational Psychology.

196. Finocchiaro, M., Brumfit C. (1983). The functional-notional approach: From theory to practice. ERIC.

*197.* Byrnes L.J., Sigafoos J., Rickards FW., Brown P.M. (2002). Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Government Schools in New South Wales, Australia: Development and Implementation of a Policy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2002, №7(3), 245-257.*

198. Савченко О.Я. (2018). Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа, 12-16.*

199. Піроженко Т.О. (2004). Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. Київ.

200. Богуш, А.М. (2010). Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. dspace.pdpu.edu.ua.

*201.* Spada N., Lightbown P.M. (2002). $L_1$ and $L_2$ in the education of Inuit children in northern Quebec: Abilities and perceptions. Language and education, 2002.

202. Пиаже Ж. (2021). Речь и мышление ребенка. Режим доступу books.google.com

203. Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition: Deaf children's moral struggles languaging in inclusive education. *Deafness and Education International, 21(2-3), 116-132. URL* : https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783.

204. Krashen S. (1992). The input hypothesis: An update. Linguistics and language pedagogy: The state of the …, books.google.com

205. Hatch Evelyn (1982). Discourse and Language Education, Cambridge: Cambridge University Press … Oxford: Oxford University Press.

206. Long M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied linguistics, 1983 - academic.oup.com

207. Павловская И. Ю. (2003). Методика преподавания иностранных языков. СПБ. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003. 316 с

208. Лозова О. М. (2010). Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: *навчально-методичний посібник.* К. 143 с.

209. Тарнопольський О. Б. (2006). Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у мовному закладі освіти : *навчальний посібник*. Київ : Фірма «ІНКОС». 248 с.

210. Луцько К.В., Дубова Н., Авраменко Т., З. Ровнянська (1987). Дидактичний матеріал для розвитку слухового сприймання у глухих дітей. Київ: «Радянська школа». 118 с.

211. Костик Є. В. (2018). Проблема продукування іншомовного мовлення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 3(71), вересень. С. 92-95.

212. Федчик В. А. (2018). Психологічні закономірності сприйняття і розуміння живого мовлення. URL: http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Psihologia/23208.doc.htm (дата звернення: 12.02.2018).

213. Федчик В. А. (2007). Заохочення як прийом педагогічного впливу. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий прогрес на рубежі тисячоліть – 2007». Том 6. Педагогічні науки. Дніпропетровск: Наука і освіта, 2007. С. 36-47.

214. Бернштейн Н.А. (1966). Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1966. 386 с.

215. Кульбіда С.В. (2007). Українська дактилологія : *науково-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка, 2007. 328 с.

216. Кульбіда С.В. (2007). Дотримання мовленнєвої норми при опануванні дактилем нечуючими учнями. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту. За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ: Товариство «Поліпром»; 2007. С. 65-76.

217. Berns, M. S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: Another look. S. Savignon & M. S. Berns «Initiatives in communicative language teaching. A book of readings». Boston : Addison-Wesley Publishing Co., 1984. pp. 3-21.

*218.* Витцлак Г. (1984). Принцип деятельности в психодиагностике и его применение для развития психодиагностического метода. *Вопросы психологии, 4, 148.*

*219.* Harmer J. (1987). Teaching and learning grammar. Вилучено з vlib.kmu.ac.ir

*220.* Левченко О. (2008). Створення оригінальної освітньої практики. *Управління освітою, 5(173), 17-21.*

*221.* Акініна Л. (2007). Сучасний керівник: професіонал, фасилітатор, наставник. *Управління освітою, 1(145), 31-32.*

*222.* Додонов Б.И. (1984). Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии, 4, 129.*

223. Паршикова Е. А. (2003). Психолінгвістичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи. Вісник КНЛУ. Серія: *Педагогіка та психологія, 2003, Вип. 6, 243-249.*

224. Селигман М. (2006). Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни; [пер. с англ. под ред. И. Солухи]. Москва: София. 367 с.

225. Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and principles in language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1986.

226. Львов А. Н. (1977). Деятельность, сознание, личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

227. Терещенко Л.А. (2011). Наступність в роботі початкової школи по збереженню психічного здоров'я дітей. Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 14. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 166-171.

*228.* Торчинська Т. (2017). Формування мовленнєвих умінь молодших школярів під час засвоєння граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Вип. 57, С. 128-137.*

229. Gerngross, G., Puchta, H. Beyond notions and functions: Language teaching or the art of letting go. S. Savignon, M. S. Berns «Initiatives in communicative language teaching. A book of readings». Boston: Addison-Wesley Publishing Co., 1984. *pp. 89-107.*

230. Holliday, M.V. (1978). Language as social semiotics. London: Edward Arnold.

231. Кульбіда, С. В. Українська мова. 2 клас [Текст] : підруч. для 2 кл. спец. закл. загал. серед. освіти (Н 91).Київ : Либідь, 2019. 159 с. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/17-Pidruchnyky-dlya-osib-z-osoblyvymy-potrebamy-2-klas/Ukr-mova-Kulbida-2kl-%D0%9D91.pdf

232. Кульбіда, С. В. Українська мова. 2 клас [Текст] : підруч. для 2 кл. спец. закл. загал. серед. освіти (Н 90).Київ : Либідь, 2019. 159 с. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/17-Pidruchnyky-dlya-osib-z-osoblyvymy-potrebamy-2-klas/Ukr-mova-Kulbida-2kl-%D0%9D90.pdf

233. Кульбіда С.В. (2020). «Українська мова» підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90) 3 клас. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/17-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-3kl/Ukr-mova-chytannya-3kl-dlya-osib-z-osob-osvit-potreb-2020/Ukr-mova-3kl-Kulbida-2020.pdf

234. Кульбіда С.В. (2020). «Українська мова» підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 91) 3 клас. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/17-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-3kl/Ukr-mova-chytannya-3kl-dlya-osib-z-osob-osvit-potreb-2020/Ukr-mova-Kulbida-3%20kl-H91.pdf

235. Марчук Т.Ф., Кульбіда С.В. Українська мова. 3 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. для глухих дітей. Київ : Інкунабула, 2016. - 143 с.

236. Кульбіда С.В., Несен Г.М. Українська мова. 3 клас : підруч. для учнів спец. загальноосвіт. навч. закл. (Н 91). Київ : Інкунабула, 2017. - 135 с.

237. Кульбіда, С. В. (2021). Українська мова : підруч. для 4 кл. спец. закл. заг. середньої освіти (Н 90). К. : Либідь, 2021. 192 с. : іл. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/18-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-4kl/Ukr-mova-4kl-%D0%9D90-Kulbida.pdf

*238.* Кульбіда, С. В. (2021). Українська мова : підруч. для осіб з особлив. освітн. потребами (Н 91) : 4 кл. К. : Либідь, 2021. 192 с. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/18-pidruchnyky-dlya-osib-z-osobl-osvit-potreb-4kl/Ukr-mova-4kl-%D0%9D91-Kulbida.pdf

*239.* Кульбіда С.В. Українська мова. 4 клас : підруч. для учнів спец. загальноосвіт. навч. закл. (Н 90). Київ : Інкунабула, 2017. 135 с.

*240.* Кульбіда С.В. Українська мова. 4 клас : підруч. для 4 кл. спеціальних закл. загальної серед. освіти (Н 91). Київ : Либідь, 2018. 191 с.

*241.* Кульбіда С.В. Українська мова. 5 клас : підруч. для 5 кл. спец. закл. заг. серед. освіти (Н 90). Київ : Либідь, 2018. 207 с. ISBN 978-966-06-0785-9

242. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Литовченко С.В., Таранченко О. М., Кульбіда С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В. К.: Ранок «Кенгуру», 2019. Розділ 4. Застосування білінгвального підходу в освіті. (2,0). http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719892

243. Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми

потребами: зб. статей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року / упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В. Київ: Інтерсервіс, 2019. 130 с.

244. Кульбіда С.В. (2020). Вивчення української мови у 5 класі для спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90): *навчально-методичний посібник*. Схвалено для використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами науково-методичною комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти МОН України (протокол №4 від 21.07.2020).

245. Кульбіда С.В. (2020). Формування знань, умінь і навичок при вивченні речення як основи мовних і мовленнєвих компетенцій третьокласників з порушеннями слуху (Н 90). «Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток»: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок «Кенгуру», 2020. Гриф МОН України (протокол №1/9-566 від 9.10.2020).

246. Іванюшева Н.В., Зуєва Є.М. (2003). Український тематичний відеословник жестової мови: Навчально-методичний посібник. 3 частини. К.: Культурний центр УТОГ, 2003.

247. Український жестівник для батьків. Жестівник. С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. В. Іванюшева, Н. Б. Адамюк. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. Жестової мови, Укр. т-во глухих. К.: СПКТБ УТОГ, 2011. 380 с.

248. Українська жестова мова. Жестівник: навчальний посібник. С.Кульбіда, І.Чепчина, Н.Адамюк. К.: [Педагогічна думка], 2012. 206 с.

249. Географічний жестівник: континенти, країни, міста. С. Кульбіда, І. Чепчина, Н.Адамюк, В. Кириченко. Посібник. Київ: СПКТБ УТОГ. 2014. 96 с.

250. Українська жестова мова. Режим доступу: http://www.spreadthesign.com/

*251.* Іванюшева Н.В., Скурчинський В.В. (2020). Минуле і сучасне у жестовій мові. *Посібник-жестівник.* Київ: СПКТБ УТОГ, 230 с.

*252.* Романовська О.О. Блог вчителя. Вилучено з https: //ksena76.blogspot.com/

*253.* Рубинштейн, С.Л. (2008) Основы общей психологии. СПб.: Питер.

*254.* Выготский Л. С. (1982). Мышление и речь: *собр. соч.:* в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.

*255.* Laufer B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Second language vocabulary acquisition: A rationale …, 1997. books.google.com

*256.* Гвоздєв О. М. (2008). Як діти спостерігають мовні явища. Дошкільна лінгводидактика. К. : Світич, 2008. 430 с.

*257.* Khao Nhuen Ke. (1986). Psykholohycheskye osnovy formirovaniya uchebnoj deiatel'nosty mladshykh shkol'nykov (Avtoreferat doktorsskoj dyssertatsyy). Moskva.

258. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016. 40 с. Вилучено з https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20sered nya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

*259.* Заяць Т.М. (2020). Роль навчального тексту у розвитку комунікативної діяльності учнів з ООП. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (12 березня 2019 року, м. Київ) Київ: Інтерсервіс, 9-11.*

*260.* Nomura M., Nielsen G. Skat, Tronbacke B. (2012). Directrices materiales de lectura fácil. Вилучено з repository.ifla.org

*261.* Біланова, О. (2021). З досвіду роботи вчителя жестової мови. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.39

*262.* Біланова О. (2021). Підвищення професійної обізнаності вчителів з основ української жестової мови як умова фахового зростання https://doi.org/10.36074/logos-05.02.2021.v5.29

*263.* Біланова, О. (2021). Особливості вивчення української жестової мови у класах для дітей із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.23

*264.* Грицько Р.В. (2020). Застосування компетентнісного підходу у навчанні дошкільників з порушенням слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 44-46. https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.14

*265.* Заяць Т.М. (2020). Діяльність методичного об'єднання вчителів початкової ланки та гуманітарного циклу в навчально-реабілітаційному центрі. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 40-43. https://doi.org/10.36074/21.08.2020.v2.14

*266.* Заяць Т.М. (2018). Розвиток двомовного середовища для нечуючих учнів. Теоретичне та методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : *Зб. наук. праць. Вип. 8.Слав'янськ: ДДПУ, С. 89-92.*

*267.* Заяць Т.М. (2020). Формування лексичної компетенції на уроках мови в учнів з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 50-53. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.19

*268.* Заяць, Т. (2021). Організація комунікативного середовища з використанням жестової мови в освітньому процесі сучасного навчально-реабілітаційного центру. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.46

*269.* Зборовська Н.А. (2014). Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип. 6. С. 60-66.*

*270.* Зборовська, Н. А. (2021). Педагогічні умови використання жестової мови як засобу оптимізації навчального процесу для учнів з порушеннями слуху. *ГРААЛЬ НАУКИ*. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.103

*271.* Іванюшева Н. В. (2019). Роль дитячої пізнавальної книжки для нечуючої дитини. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості :

Зб. тез міжнародної науково-практичної конференції: *(м. Харків, Україна, 11–12 січня 2019 р.*). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. 17-19 с. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714623

272. Іванюшева Н. В. (2019) Соціокультурна діяльність сурдопедагога в сучасному навчальному закладі. Психологічні виміри культури, економіки, управління. *Науковий журнал, 6, 59-63.*

273. Кацан М. Б. (2018). Досвід Теребовлянського навчально-реабілітаційного центру у створенні оптимальних умов навчання дитини з особливими освітніми потребами. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-27 березня 2018 р. м. Теребовля. Ч. І. Упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ: Інтерсервіс, 2018. С.35-38.

*274.* Клименко І. М. (2020). Організаційно-педагогічні умови забезпечення білінгвального (словесна і жестова мови) підходу у навчально-реабілітаційному центрі для учнів з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ, 61-63. https://doi.org/10.36074/21.08.2020.v2.23*

275. Коломоєць, А. (2020). Досвід застосування української жестової мови як засобу навчання вчителями і вихователями навчально-реабілітаційного центру «СУЗІР'Я ДОР». *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 41-45. https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.15

276. Коломоєць А.О., Луценко Л.М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 24-28. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08

277. Кульбіда С.В. (2018). Готовність вчителя до соціокультурної діяльності в умовах двомовності. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму:

матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції. м. Кам'янець-Подільський, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2018. С. 162-165. Режим доступу: http://posek.km.ua/; http://lib.iitta.gov.ua/710631.pdf

278. Кульбіда С. В. (2018). Засади двомовного навчання — в контексті реалізації положень конвенції про права нечуючих осіб. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Інклюзивне навчання в Новій українській школі" 26 - 27 березня 2018 р. у двох частинах, м. Теребовля. Упоряд. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Ч. 1. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 49-52. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/710357/

279. Kulbida S. (2018). Introduction features of bilingual Education of deaf People in Ukraine. Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації: матеріали конференції. Київ, 22 березня 2018 року. К.: НАУ, 2018. С. 140-150. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/710550/

280. Кульбіда С.В., Рібцун Ю.В. (2019). Науково-методичний семінар-тренінг «Сучасні компетентнісні засади розвитку осіб з особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного закладу». Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С. 1-7. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/715465/

281. Луценко Л.М. (2020). Організаційно-змістові особливості корекційно-розвиткової складової для дітей з порушеннями слуху (з досвіду роботи КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»). Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: *навчально-методичний посібник*. Харків: Ранок «Кенгуру».

282. Пахомова Н.Г. (2017). Нейропсихологічний підхід в корекційній роботі з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний,

корекційний і медичний аспекти: *матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції, м. Полтава, 13-14 квітня 2017, 200-203.*

283. Пахомова Н.Г., Пахомова В.А. (2019). Нейропсихолінгвістичні аспекти реабілітації осіб із порушеннями мовлення органічного ґенезу. Корекційно-реабіл. діяльність в сучасному освітньому просторі: *монографія.* заг. ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т.М. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. С.184-199.

284. Пахомова Н. Г. (2008). Проблема формування мовної особистості в загальній та спеціальній педагогіці : зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки», *3 (61), 209-213.*

285. Пахомова Н.Г., Білявська А.С. (2018). Формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: *навчально-методичний посібник*. Полтава, 2018.

286. Malynovych, L. (2020). Aspects of indices determination of the children's pcyhological readiness to the school education. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 132-138. https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55

287. Романовська О. (2020). *Зі сторінок педагогічного щоденника Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 28-31. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.09

288. Романовська О.М. (2021). З досвіду роботи: ранкові зустрічі у дітей з порушеннями слуху. https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.17

289. Чаплюк Ю.І. (2020). Роль навчального тексту при проведенні першого уроку у першому класі. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 71-74. https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.27

290. Щуцька, О. (2020). Формування навичок соціальної комунікації в учнів з комбінованими порушеннями розвитку. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 111-112. https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.45

291. Щуцька, О. (2021). Формування комунікативних навичок в учнів з особливими освітніми потребами в умовах класної і позакласної діяльності. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v3.03

292. Щуцька О.І. (2021). Організація комунікативної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в умовах позакласного заходу. Організація комунікативної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в умовах позакласного заходу. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. https: //doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.22

293. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., Suprun, M.O. (2021). Features of the physical and psycho-emotional state of children with. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ, №3(77), 2021. С.91-96. 10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96

294. Кульбіда С.В. (2020). Вивчення будови словосполучення на уроках української мови з використанням української жестової мови у 5 класі спеціальних закладів загальної середньої освіти (90) (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання і виховання, 98(2), 20-40.* https://doi.org/10.33189/ectu.v98i2.59

295. Кульбіда С.В. (2008). Українська жестова мова. *Енциклопедія освіти* / АПН У; гол. ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком інтер, 2008. С.928-929.

296. Таранченко О.М. (2013). Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: *монографія*. К.: ТОВ «Поліпром». 513 с.

*297.* Таранченко, О. (2016). Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання,4, 87-96.*

298. Таранченко О.М. (2020). Прогностичні орієнтири розвитку освіти осіб з ООП. Гуманізація освітнього простору спеціальної інклюзивної освіти: теорія і практика: *колективна монографія*. за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2020. С. 23-36.

299. Мужайло І. С. (2018). Особливості вивчення англійської мови засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та жестової мови молоддю з порушеннями слуху. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: *матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції* (18 квітня 2018 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 258-261. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/710856/

300. Дегтяренко Т.М. (2010). Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 6 (20). Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html

301. Дегтяренко Т. М. (2015). Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. Т. 46, вип. 2. С. 11-21. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_46_2_4

302. Міськов Г.В. (2016). Розуміння антиципації в психологічній науці. *Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції* «Генеза буття особистості». С. 149.

303. Миськов Г.В. (2013). Феномен лидерских способностей. Психологические условия развития лидерских качеств в процессе профессиональной деятельности молодых. Психология – наука будущего. *Материалы V международной конференции молодых ученых*. С. 28.

304. Кульбіда С.В. (2003). Значення педагогічної оцінки в усвідомленні початківцями результатів навчальної діяльності. *Дефектологія, 1, 37-39.*

305. Кульбіда С. В. (2006). Правила дактилювання. *Дефектологія, 1, 39-41.*

306. Hall, W., Levin, L., Anderson, M. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 52, 761-776.*

307. Webster A. (2017). Deafness, development and literacy. books.google.com.

308. Conrad, R. (1979). The deaf-school-child: Language and cognitive function. Harper and Row.

309. Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12(3), 261-271. http://doi.org/10.1080/13670050903003751

310. Dammeyer, J. (2014). Literacy skills among deaf and hard of hearing students and students with cochlear implants in bilingual/bicultural education. Deafness & Education International, 16(2), 108-119.

311. Gregory, S. (2004). Issues in sign bilingual education. In S. Bradaric-Joncic & V. Ivasovic (Eds.), Sign language, deaf culture & bilingual education (pp. 111-121). Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.

312. Janjua, F., Woll, B., & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 64, 193-205.

313. Knoors, H., Tang, G., & Marschark, M. (2014). Bilingualism and bilingual deaf education: Time to take stock. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), Bilingualism and bilingual deaf education (pp.1-20). Oxford University Press.

314. Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2007). Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in deaf school students' written stories. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(2), 127-151. http://doi.org/10.2167/beb391.0

315. Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsiová, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. http://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799325.

316. Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (2014). Bilingualism and bilingual deaf education. Oxford University Press.

317. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина перша. Жестівник «Українська жестова мова». Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707284/.

318. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина друга. Жестівник «Українська жестова мова». Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707467/

319. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина третя. Жестівник «Українська жестова мова». Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707468/

320. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина четверта. Жестівник «Українська жестова мова». Київ, 2021.

321. Mathews, E. S. & O'Donnell, M. (2020). Phonological decoding and reading comprehension in deaf and hard-of-hearing children. European Journal of Special Needs Education 35(2), 220-235. http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1646954

322.Mayer, C. (2009). Issues in second language literacy education with learners who are deaf. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12(3), 325-334.

323. Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(2), 175-186. http://doi.org/10.1080/13670050903474085

324. Mitchell, R. E. & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. Sign Language Studies, 4(2), 138-163.

325. Leeson, L., & Saaed, J. I. (2012). Irish sign language: A cognitive account. University of Edinburgh Press. LeMaster, B. (2002). What difference does difference make? Negotiating gender and generation in Irish sign language. In S. Benor, M. Rose, D. Sharma, J. Sweetland & Q. Zhang (Eds.), Gendered practices in language (pp. 309-338). CSLI Publications.

326. Leonard, C. & Conama, J. B. (2020). In search of ISL's pre-history: The complex origins of Irish sign language(s?). TEANGA, the Journal of the Irish Association of Applied Linguistics, 11, 1-17.

327. McKee, R. (2008). The construction of deaf children as marginal bilinguals in the mainstream. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11(5), 519-540. http://doi.org/10.1080/13670050802149168

328. Menéndez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(2), 201-223. http://doi.org/10.1080/13670050903474101

329. O'Connell, N. P., & Deegan, J. (2014). 'Behind the teacher's back': An ethnographic study of deaf people's schooling experiences in the Republic of Ireland. Irish Educational Studies, 33(3), 229-247.

330. O'Connell, N. (2021). Deaf activism and the Irish sign language movement, 1980-2017. 221 Sign Language Studies, 21(3), 263-289. https://muse.jhu.edu/article/790327

331. Pabsch, A. (2017). Sign language legislation as a tool for sustainability. American Annals of the Deaf, 162(4), 365-376.

332. Noel O'Connell, Trinity (2021). College Dublin. file:///C:/Users/%D0%A1/Downloads/1275-Article%20Text-6335-1-10-20211117.pdf

333. Plaza Pust, C. (2016). Bilingualism and deafness: On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501504990

334.Sheridan, S. (2009). Translating idiomatic expressions from English to Irish sign language (ISL): Theory and practice. The Sign Language Translator and Interpreter, 3(1), 69-83.

335. Storbeck, C. (2000). Bilingual education for the deaf in South Africa - Can it work? The South African Journal of Communication Disorders, 47, 51-59. https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA03798046_423

336. Swanwick, R., & Gregory, S. (2007). Sign bilingual education: Policy and practice. Douglas McLean. Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(2), 147-158. http://doi.org/10.1080/13670050903474069

337. Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. Language Teaching, 49(1), 1-34. http://doi.org/10.1017/S0261444815000348.

338. Tang, G. (2017). Sign bilingualism in deaf education from deaf schools to regular school settings. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language and education (pp.191-203). Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_35.

339. Woll B., & Kyle J.G. (1989). Communication and language development in children of deaf parents. In S. von Tetzchner, L. S. Siegel, & L. Smith (Eds.). The social and cognitive aspects of normal and atypical language development (pp.129-145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3580-4_7

340. Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(2), 159-174. http://doi.org/10.1080/13670050903474077

341. Лист МОН від 6 травня 2020. Потенційним авторам щодо підготовки підручників та посібників для дітей з особливими освітніми потребами. Вилучено з https://drive.google.com