

УДК 376-056.263

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.11>

Замша А. В., Федоренко О. Ф.

АБІЛІТАЦІЙНА ПІДТРИМКА ЯК СКЛАДОВА ІНОШОМОВНОЇ ОСВІТИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В статті зроблено висновок про доцільність вивчення словесної мови як іноземної в умовах спеціального навчання, за умови якщо освітніми програмами передбачено вивчення однієї іноземної мови. Якщо є освітні програми передбачають опанування глухими дітьми двома іноземними мовами, то першою в початковій школі має вивчатися іноземна жестова мова.

Обґрунтовано недоцільність застосування назви “корекційно-розвивальна робота” як виду додаткових освітніх впливів. Позаяк використання цього найменування відповідає застарілому медичному підходу в освіті осіб із особливими освітніми потребами, відповідно якого необхідно “виправити” дитину, а не змінити освітнє середовище відповідно до актуальних можливостей, які має дитина.

Аргументовано доцільність найменування додаткових освітніх впливів, які здійснюються паралельно з навчальним процесом дітей з особливими освітніми потребами, – як абілітаційна підтримка. Абілітаційна підтримка є комплексом додаткових освітніх впливів, що спрямовані на формування у здобувача освіти здатностей, що є ключовими для процесу здобуття ним освіти, на основі використання збережених можливостей здоров'я та життєдіяльності здобувача, а також внесення таких змін в освітнє середовище і процес, щоб вони давали можливість використовувати сформовані здатності для учіння.

Абілітаційна підтримка глухих молодших школярів для опанування іноземною мовою ґрунтується на збережених можливостях здоров'я, що забезпечують здатність до зорового сприймання мовлення. Ключовими завданнями абілітаційної підтримки здобуття іношомовної освіти глухими молодшими школярами є: формування таких базових здатностей як мануоральне артикулювання та дактилювання відповідною іноземною мовою; зміни освітнього середовища та процесу, що передбачає переорієнтування на використання означених здатностей як опорних для процесу навчання іноземній мові.

Ключові слова: глухі учні, абілітація, реабілітація, корекційно-розвиткова робота, підтримка, мануоральне артикулювання, дактилювання, іноземна мова.

Нагальність потреби у вивченні глухими дітьми іноземних мов нині не викликає жодних заперечень, адже інтенсивна міграція, зумовлена повномасштабною військовою агресією проти України, значно актуалізувала потребу у володінні глухими іноземними мовами та зростання мотивації глухих різного віку до вивчення цих мов (А.Замша) [4].

Метою статті є визначення специфіки навчання глухих молодших школярів іноземної мови.

Хоча дискусії щодо доцільності вивчення глухими іноземної мови в школі тривали ще з 2014 року, розпочавшись після введення навчального предмету “Іноземна мова” до інваріантної складової навчальних планів спеціальних шкіл для глухих, починаючи з 5 класу. Тоді основним аргументом для введення цього предмету в освітні програми спеціальних шкіл для глухих було те, що вони здобувають ценову освіту – відповідно предмет “Іноземна мова” є обов'язковим для всіх дітей, які здобувають освіту. Втім ця позиція не поширювалася на початкову школу, адже на той час діяв так званий спеціальний стандарт – “Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами”, затверджений 2013 року, який не передбачав вивчення глухими молодшими школярами іноземних мов взагалі (А.Замша, О.Федоренко) [6].

Затвердження нового Державного стандарту початкової освіти та впровадження Концепції Нової української школи обумовили включення в 2018 році навчального предмету “Іноземна мова” вже як обов'язкової дисципліни в навчальні плани початкової школи для дітей з особливими освітніми потребами загалом та глухих дітей зокрема (О. Дробот, А. Замша) [2]. Так новими навчальними планами з 2018/2019 н.р. передбачено, що глухі діти починають опановувати іноземною мовою з 2 класу по 1 годині на тиждень, а в 3–4 класах по 2 години на тиждень. Початок вивчення іноземної мови не з першого класу як в масових школах зумовлений дефіцитом навчальних годин та відведенням більшої кількості годин на вивчення української мови.

З результатів вивчення практики навчання глухих молодших школярів в спеціальних школах висновується, що в якості іноземної мови в переважній більшості програм передбачено вивчення англійської мови. Йдеться саме про англійську словесну мову. З одного боку, це зумовлено автоматичним перенесенням практик навчання іноземної мови з масових шкіл, в яких переважно вивчається саме ця мова. З іншого боку, в цьому контексті можна погодитися з думкою D. Bedoin, яка полягає в тому, що саме в умовах спеціальної школи в якості іноземної мови доречніше вивчати іноземні словесні мови, позаяк саме такі мови є найбільш складними для самостійного опанування глухими здобувачами освіти. Бо спеціальне навчання дає можливість подолати ті труднощі, які традиційно виникають у глухих учнів при вивченні словесних мов, в той час як вивчення іноземних жестових мов не викликати відчутних труднощів у глухих [8]. Втім з цим можна погодитися лише якщо в школі передбачено вивчення тільки однієї іноземної мови, бо якщо навчальними планами передбачено вивчення двох іноземних мов, то доречніше в якості першої іноземної мови обрати

іноземну жестову мову, а другою вивчати іноземну словесну мову. Позаяк вивчення жестової мови як першої іноземної мови дасть учневі можливість відчувати себе більш успішним у вивченні іноземних мов – і цей позитивний досвід мотивуватиме їх в подальшому долати труднощі оволодіння іноземною словесною мовою.

Водночас варто зауважити, що вивчення глухими учнями іноземної словесної мови у початковій школі може мати низку застережень. Найважливіше питання в цьому контексті – те, що глухі діти мають одночасно вивчати дві словесні мови (українську й іноземну), які є надзвичайно складними для опанування в умовах нефункціонального слухового сприймання у глухих, що зумовлює виникнення фізичного бар'єру в доступі до усного мовлення, що часто є основним методом опанування словесними мовами, особливо при комунікативному підході. Усунення цієї проблеми нібито передбачається в рамках реалізації завдань корекційно-розвивальної роботи з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови у глухих молодших школярів.

Зазначимо, що, на наш погляд, найменування цього виду діяльності як “корекційно-розвивальної роботи” є застарілим залишком радянських традицій спеціального навчання. Позаяк в ті часи домінував медичний підхід до розуміння глухоти як порушення, яке необхідно виправляти аби наблизити глуху дитину за вміннями до її однолітків, які чують. Тобто “приспосовувати” дитину, яка має порушення, до соціуму, щоб людина яка має ті чи інші обмеження життєдіяльності була “комфортна” для оточуючих. Цей підхід є неприйнятним нині, коли в освітній політиці йдеться про перехід до біопсихосоціального підходу, в рамках якого порушення розглядаються через призму бар'єрів, які виникають не через саме обмеження життєдіяльності, а через невідповідність середовища реальним можливостям життєдіяльності людей. Відтак в освіті передбачено впровадження екологічного принципу, що передбачає зміну середовища відповідно до можливостей осіб з інвалідністю (О. Федоренко) [7]. Лише за умови створення екологічного освітнього середовища можливо говорити про його інклюзивність як якість середовища, в якому особи з особливими потребами можуть повною мірою реалізувати свій потенціал розвитку (А. Zamsha) [14].

Повертаючись до застарілою назви “корекційно-розвивальна робота”, ми вважаємо недоречним використання терміну “розвиткова”, позаяк загалом весь освітній процес спрямований на розвиток здобувача освіти і навчання, і виховання, й інші види педагогічних впливів на учня. Ці види діяльності не потребують додаткових уточнень типу “навчально-розвивальний процес” чи “розвивально-виховний процес”, відтак не має підстав це поширювати й на назву додаткових освітніх впливів окрім основних освітніх впливів – навчання й виховання. Звідси в назві цього виду діяльності має залишитися “корекційна робота”. Мабуть більшість педагогів спеціальних шкіл ця назва не викликати жодних застережень, оскільки часто спеціальне навчання означають як “корекційне навчання”.

Однак використання слова “корекція” в освіті осіб з особливими потребами є найбільш дискусійним на сучасному етапі розвитку педагогічної думки. Позаяк буквальный переклад слова “корекція” означає “виправлення”, а в англійських педагогічних джерелах термін “корекційне навчання” тлумачиться як комплекс навчально-виховних впливів на засуджених або заарештованих осіб покликаних виправити їх поведінку для їх ресоціалізації в подальшому (В.А. Arrigo, S.L. Shipley) [13]. Очевидно, що саме в цьому контексті не суспільство має пристосовуватися до потреб асоціальних особистостей, а змін цінностей та поведінки потребують саме делінквенти.

Відтак стосовно осіб з обмеженнями життєдіяльності загалом та глухих зокрема використання категорії “корекція” є вкрай недоречним, оскільки демонструє їх ототожнення з делінквентами як асоціальними особами, які не дотримуються ані соціальних норм поведінки, ані вимог законів.

Якщо для радянської системи спеціального навчання таке ототожнення не викликало жодних заперечень, то в сучасному суспільстві це зводить нанівець усю риторіку та реформи освітньої політики щодо впровадження ідей інклюзивності та безбар'єрності. Адже осіб, які мають обмеження життєдіяльності неможливо “виправити”, глуху дитину неможливо зробити чуючою, тобто виправити ту особливість, через яку така дитина ідентифікується як представник осіб з інвалідністю.

Звідси виникає питання як правильно означувати додатковий освітній вплив на осіб із особливими освітніми потребами в сучасних суспільних реаліях. На наш погляд, позначати такий вид діяльності необхідно, виходячи з самої сутності такої діяльності – яка спрямована на формування і розвиток здатностей здійснювати ті види активності, що ускладнено чи неможливо здійснювати через вплив обмежень життєдіяльності зумовлених станом здоров'я чи організму. Прицільні дії для формування чи розвитку здатностей людини можна означити двома термінами “абілітація” чи “реабілітація”. Пак обидва слова утворено з латини *habilitas* – буквально придатність, спроможність. Префікс *re-* означає поновлення чи відновлення, а завершення слова на *-ція* використовується на позначення результату дій. Відтак в результаті додаткових освітніх впливів людина стає здатною здійснювати певну активність, яку вона не могла здійснювати або втратила можливість здійснювати через обмеження життєдіяльності, пов'язані зі станом здоров'я чи функціонування організму. Самі дії освітян в цьому контексті мають означуватися як “абілітувати” та “реабілітувати”, а процес змін здатностей людини, на які ці дії спрямовані мають позначатися як абілітування та реабілітування.

Зважаючи на те, що в спеціальних школах початкову освіту здобувають діти, які не мали попередньо сформованої здатності, яку могли втратити через порушення, то додатковий освітній вплив варто означувати як “абілітаційний”. Наприклад в контексті нашого дослідження маємо підстави констатувати, що

в спеціальних закладах здобувають освіту глухі, які або мають вроджену глухоту, або набули в ранньому віці. Відтак йдеться саме про формування здатностей, а не про відновлення втрачених. Про реабілітацію може йтися тоді, коли людина втратила слух після травми, прийняття ототоксичних препаратів чи з віком.

В такий спосіб є підстави означувати цей вид діяльності як “абілітаційну роботу”. Втім, якщо ми поглянемо на основні поняття, які наведені в рамковому Законі України “Про освіту”, то поняття “робота” в контексті освіти осіб з особливими потребами зустрічається виключно в контексті поняття “корекційно-розвиткова робота”, про недоцільність якого йшлося вище. Саме тому варто повернутися до тлумачення поняття “особа з особливими освітніми потребами” цього закону, що витлумачується через як категорія осіб, які потребують додаткової підтримки для уможливлення здобуття ними освіти. Тож, на наш погляд доречно ці додаткові освітні впливи означувати саме як *абілітаційна підтримка*.

Ми трактуємо поняття “підтримка” як м’який стимулювальний тип впливу на здобувача освіти шляхом оптимізації освітнього середовища та процесу для створення сприятливих умов для учіння на основі сильних сторін, тобто збережених функціональних можливостей здоров’я та життєдіяльності здобувача освіти (Н. Адамюк, О. Бабяк, А. Замша, О. Федоренко) [1, с. 100]. Звідси *абілітаційна підтримка* – це комплекс додаткових освітніх впливів, що спрямовані на формування у здобувача освіти здатностей, що є ключовими для процесу здобуття ним освіти, на основі використання збережених можливостей здоров’я та життєдіяльності здобувача й внесення таких змін в освітнє середовище та процес, щоб вони давали можливість використовувати сформовані здатності для учіння.

Означена діяльність в рамках вивчення глухими молодшими школярами іноземної мови зосереджується на формуванні у них спектру здатностей, які забезпечують її спроможність опанувати іншомовних лексичних, граматичних та інших компетентностей під час навчального процесу в урочній та позаурочній діяльності.

Абілітаційна підтримка глухих молодших школярів для опанування іноземною мовою ґрунтується на збережених можливостях здоров’я – насамперед функціональність зорового аналізатора та розвиток зорового сприймання мовлення. В цьому контексті постає питання про те чи використовуються “залишки” слуху у процесі абілітації. Відповідь на це питання – ні, оскільки, незважаючи на те, що у більшості глухих залишається здатність чути звуки певного діапазону частот, однак цей діапазон не включає звуки усного мовлення, відтак розвиток залишкового слуху не є опорною здатністю для вивчення іноземної словесної мови.

Virinci F. G. та Saricoban A. наголошують, що в першу чергу навчання глухих іноземним мовам має опиратися на використання візуальних засобів навчання, таких як національна жестова мова та наочність [9]. В цьому контексті варто навести позицію K. Csizer і E.H. Kontra, які зазначали, що ці методи стосуються саме підвищення ефективності навчального процесу, що відбувається на уроці [10]. Йдеться про те, що формування жестомовної комунікативної компетентності не належить до завдань абілітаційної підтримки.

Відповідь на питання, що саме має включати абілітаційна робота дають нам низка дослідників. Зокрема Rohmani Nur Indah та Chanastalia вважають, що до напрямів абілітаційної підтримки при опануванні іноземною мовою слід відносити формування здатності дактилювати відповідно до абетки та правил дактилювання іноземною мовою, що вивчається [12]. Іншим важливим напрямом абілітаційної підтримки, на думку E. Domagała-Zyśk та A. Podlewska, є формування здатності дітей до мануорального артикулювання іноземною мовою [11]. Варто зазначити, що формування здатності іншомовного дактилювання та артикулювання не є простим завданням, оскільки глухі діти зазвичай змішують їх з тими системами, якими вони володіють краще, тобто дактилему R в американській англійській абетці вони сприймають як дактилему Я в українській абетці [3]. Зважаючи на те, що розроблення української системи мануоральної артикуляції відбувається зараз в рамках досліджень авторів цієї статті, то диференціювання українського та іншомовного мануорального артикулювання не викликати до часу широкого впровадження української системи мануоральної артикуляції значних зусиль [5].

Формування цих двох здатностей як базових є цілком достатнім підґрунтям для компенсування втраченого слуху і нездатності сприймати на слух іншомовне усне мовлення. Втім для того, щоб цими здатностями глуха дитина могла скористатися необхідно змінити й освітнє середовище та процес, ці зміни також є складовою абілітаційної підтримки, що передбачають: зміну навчальних матеріалів, в яких має використовуватися ті форми роботи, способи подання інформації тощо, які орієнтовані не на аудіювання чи усне мовлення, а на використання дактилювання та мануорального артикулювання; зміни в методиці навчання іноземним мовам, що має ґрунтуватися на збережених можливостях здоров’я та сформованих здатностях, які компенсують роль втраченого слуху у процесі вивчення іноземних мов; зміна вимог до вчителів іноземних мов, які можуть отримати право на навчання глухих дітей за умови володіння ними українською жестовою мовою, іншомовним дактилюванням та мануоральним артикулюванням, щоб на їх основі вибудовувати процес навчання іноземній мові.

Отже, з огляду на викладене висновується, що абілітаційна підтримка є передумовою для оволодіння глухими молодшими школярами іноземною мовою, що відбувається в рамках урочної та позаурочної навчальної діяльності. Загалом абілітаційна підтримка в іншомовній освіті глухих передбачає формування у них двох базових здатностей – мануорального артикулювання та дактилювання відповідно іноземною мовою, а також зміни освітнього середовища та процесу, що передбачає переорієнтування на використання означених здатностей замість опори на слухове сприймання іншомовного усного мовлення як основи опанування іноземною мовою.

Використана література:

1. Адамюк Н., Бабяк О., Замша А., Федоренко О. Компаративний аналіз змісту понять “допомога”, “підтримка”, “супровід” в контексті спеціальної педагогіки. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 40. С. 96-101.
2. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 2 (91). С. 7-13.
3. Замша А., Федоренко О. Психолінгвістична технологія формування англомовної читацької діяльності у глухих учнів на засадах бімодально-білінгвального підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип.34, т. 3. С. 178-185.
4. Замша А.В. Нові горизонти іншомовної освіти глухих учнів. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 23–24 вересня 2022 р., м. Київ. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2022. С. 98-100.
5. Замша А.В. Формування в учнів із порушеннями слуху англомовних читацьких умінь. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.17, Том 2. С. 91-94.
6. Замша А.В., Федоренко О.Ф. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 3(79). С. 53-61.
7. Федоренко О. Сучасні методичні підходи до розуміння інвалідності та особливих потреб. 2019. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Вип. 72, т. 2. С. 223-226.
8. Bedoin D. English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*. 2011. Vol. 26, Issue 2. P. 159-175.
9. Birinci F. G., Saricoban A. The effectiveness of visual materials in teaching vocabulary to deaf students of EFL. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021. Vol. 17(1). P. 628-645.
10. Csizer K., Kontra E.H. Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. *The Modern Language Journal*. 2020. Vol. 104. P. 233-249.
11. Domagała-Zyśk E. (Ed.) English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2013.
12. Rohmani Nur Indah, Chanastalia. The Communication Methods in English Classroom for Indonesian Deaf Students. *Theory and Practice in Language Studies*. 2018. Vol. 8, No. 1. P. 9-16.
13. Shipley S.L., Arrigo B.A. Introduction to Forensic Psychology: Court, Law Enforcement, and Correctional Practices. 3rd ed. Academic Press, 2012.
14. Zamsha A. V. The philosophy of inclusiveness in the deaf and hard-of-hearing students' education. International scientific conference “The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society” : conference proceedings, July 30–31, 2022. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2022. P. 228-231.

References:

1. Adamiuk N., Babiak O., Zamsha A., Fedorenko O. (2021). Komparatyvnyi analiz zmistu poniat “dopomoha”, “pidtrymka”, “suprovod” v konteksti spetsialnoi pedahohiky. [Comparative analysis of the concepts of ‘help’, ‘support’, ‘guide’ in the context of special education]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 40. S. 96-101. [in Ukrainian].
2. Drobot O., Zamsha A. (2019). Stratehii navchannia anhliskoi movy uchniv iz porushenniamy slukhu v umovakh bimodalno-bilinhvalnoho pidkhdou [Strategies for teaching English to students with hearing impairment in a bimodal-bilingual approach]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. Vol. 2 (91). S. 7-13. [in Ukrainian].
3. Zamsha A., Fedorenko O. (2020). Psykholinhvistychna tekhnolohiia formuvannia anhlomovnoi chytatskoi diialnosti u hlukhykh uchniv na zasadakh bimodalno-bilinhvalnoho pidkhdou [Psycholinguistic technology of English reading forming in deaf children on the basis of bimodal-bilingual approach]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vol. 34, issue 3. S.178-185. [in Ukrainian].
4. Zamsha A.V. (2022). Novi horyzonty inshomovnoi osvity hlukhykh uchniv [New horizons of foreign language education for deaf students]. *Psykhologo-pedahohichni problemy sotsializatsii osobystosti v suchasnykh umovakh : materialy Mizhnarodnoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii, 23–24 veresnia 2022 r., Kyiv. – Lviv – Torun : Liha-Pres*. S. 98-100. [in Ukrainian].
5. Zamsha A.V. (2019). Formuvannia v uchniv iz porushenniamy slukhu anhlomovnykh chytatskykh umin [English reading skills formation in hearing impairment pupils]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 17, Part 2. S. 91-94. [in Ukrainian].
6. Zamsha A.V., Fedorenko O.F. (2016). Pedahohichni aspekty navchannia anhliskoi movy uchniv iz porushenniamy slukhu [Reading competency of hearing impairment students of 6th-8th grades]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia*. Vol. 3(79). S. 53-61. [in Ukrainian].
7. Fedorenko O. (2019). Suchasni metodychni pidkhody do rozuminnia invalidnosti ta osoblyvykh potreb [Modern methodological approaches to understanding disability and special needs]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vol. 72, issue 2. S. 223-226. [in Ukrainian].
8. Bedoin D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 26, Issue 2. P. 159-175.
9. Birinci F. G., Saricoban A. (2021). The effectiveness of visual materials in teaching vocabulary to deaf students of EFL. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 17(1). P. 628-645.
10. Csizer K., Kontra E.H. (2020). Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. *The Modern Language Journal*. Vol. 104. P. 233-249.
11. Domagała-Zyśk E. (Ed.) (2013). English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL.
12. Rohmani Nur Indah, Chanastalia. (2018). The Communication Methods in English Classroom for Indonesian Deaf Students. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 8, No. 1. P. 9-16.
13. Shipley S.L., Arrigo B.A. (2012). Introduction to Forensic Psychology: Court, Law Enforcement, and Correctional Practices. 3rd ed. Academic Press
14. Zamsha A. V. The philosophy of inclusiveness in the deaf and hard-of-hearing students' education. International scientific conference “The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society”: conference proceedings, July 30–31, 2022. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2022. P. 228-231.

Zamsha A., Fedorenko O. The habilitation therapy as a component of foreign language education of deaf children in elementary school

At the article concludes with the expediency of learning a spoken language as a foreign language for the deaf in special education conditions, provided that the educational programs provide for studying one foreign language. If educational programs provide for deaf children to learn two foreign languages, then foreign sign language should be studied first in primary school.

It substantiated the impracticality of using the name "corrective and developmental work" as a type of additional educational influence. Because the use of this name corresponds to an outdated medical approach in the education of persons with special educational needs, according to which it is necessary to "correct" the child, and not to change the educational environment according to the actual child's capabilities. It is argued the expediency of naming additional educational influences, which are carried out in parallel with the educational process of children with special educational needs, - is as habilitation support. Habilitation support is a complex of additional educational influences, aimed at forming the learner's abilities that are key to the process of obtaining an education, based on the use of the learner's preserved opportunities of health and functioning, as well as making such changes to the educational environment and process so that they allowed using the formed abilities for learning.

Habilitative support for deaf elementary pupils to learn a foreign language is based on preserved health capabilities that provide the ability to visually perceive speech. The key tasks of habilitation support for the acquisition of foreign language education by deaf elementary pupils are the formation of such basic abilities as Cued Speech and fingerspelling in the appropriate foreign language, and the changes in the educational environment and process, which involves a reorientation to the use of the specified abilities (Cued Speech and fingerspelling) as a basis for the process of learning a foreign language by the deaf.

Key words: *deaf pupils, habilitation, rehabilitation, correctional-and-developmental work, support, Cued Speech, fingerspelling, foreign language.*

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:373.2.015.31(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.12>

Ищенко Л. В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА

У статті розкрито підготовку педагогів до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Метою статті є розкриття особливостей процесу підготовки майбутніх вихователів до організації діяльності з розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами збагачення і активізації словника. Виокремлено педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами збагачення і активізації словника: позитивна мотивація студентів до розвитку творчих здібностей дітей засобами збагачення і активізації словника; практична підготовленість до майбутньої професійної діяльності з розвитку творчих здібностей дітей засобами збагачення і активізації словника. З'ясовано, що збагачення словника дітей сприяє загальному мовленнєвому розвитку та розвитку мовленнєвої творчості дітей. Розкрито потенційні можливості розвитку словника дітей для розвитку їх творчих здібностей. Ефективними формами організації процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей засобами збагачення і активізації словника визнані: нетрадиційні види лекцій (проблемна лекція, лекція-провокація, бінарна лекція, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція з помилками, відеолекція, інтерактивна лекція). Висновок. З'ясовано, що збагачення словника дітей сприяє загальному мовленнєвому розвитку та розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей. Ефективність підготовки майбутнього вихователя до розвитку творчих здібностей дітей засобами збагачення і активізації словника суттєво підвищиться завдяки обґрунтуванню, розробленню її теоретичних і методичних засад та практичній реалізації професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *творчі здібності, розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку, підготовка майбутніх вихователів, педагогічні умови, збагачення і активізація словника.*

Формування освіченої, творчої особистості є одним із першочергових завдань модернізації освіти в Україні. Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу дістала відображення в таких нормативних актах нашої держави, як у Законі про дошкільну освіту [5] та Базовому компоненті дошкільної освіти [1].

Важливу роль в осмисленні проблеми формування творчої активності особистості відіграють праці, присвячені різним її аспектам, зокрема: Ю. Бабанського, Л. Виготського, О. Леонтєва, І. Лернера, А. Лурія, А. Маркової, С. Рубінштейна, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Е. Яковлевої, В. Ямницького та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Т. Кудрявцев, Н. Лейтес, Е. Торренс; С. Рубінштейн та ін.) переконливо доводять, що розвиток творчих здібностей особистості здійснюється тим ефективніше, чим раніше розпочати цей процес.